



Arto M. Rautajoki

Asiantuntijuutta vakuuttamassa

Opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuspuhe sosiaalialan
ammattikorkeakouluverkoston työelämäprojekteissa

Akateeminen väitöskirja, joka Lapin yliopiston
yhteiskuntatieteiden tiedekunnan suostumuksella esitetään
julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston Castrén-salissa
perjantaina 16.10.2009 klo 12

Lapin yliopisto
Yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Copyright: Arto M. Rautajoki
Jakaja: Lapin yliopistokustannus
PL 8123
96101 Rovaniemi

tel. + 358 40-821 4242 , fax + 358 16 362 932
julkaisu@ulapland.fi
www.ulapland.fi/julkaisut

nid.
ISBN 978-952-484-315-7
ISSN 0788-7604

pdf
ISBN 978-952-484-361-4
ISSN 1796-6310
www.ulapland.fi/unipub/actanet

Tiivistelmä

Rautajoki Arto

Asiantuntijuutta vakuuttamassa – Opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuspuhe sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston työelämäprojekteissa

Rovaniemi: Lapin yliopisto 2009, 350 s., Acta Universitatis Lapponiensis 165

Väitöskirja: Lapin yliopisto

ISSN 0788-7604

ISBN 978-952-484-315-7

Tutkimukseni käsittelee sosiaalialan ammattikorkeakouluopettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumista. Siinä asiantuntijuus nähdään kielellisessä toiminnassa rakentuvana konstruktiona. Tutkin sitä, miten ammattikorkeakouluopettajat rakentavat puheessaan asiantuntijuutensa olemassa olevaksi. Tutkimukseni keskiössä on se, miten opettajat vakuuttavat asiantuntijuuttaan. Tutkimukseni lähestymistapa paikantuu sosiaalisen konstruktionismin kontekstuaaliseen suuntaukseen, analyttis-retoriseen diskurssianalyysiin ja siinä erityisesti faktan konstruoinnin tutkimussuuntaukseen. Tämän kanssa yhteensopivat näkökulmavalintani ovat opettajien asiantuntijuuden orientaatioiden tuottaminen puheessa sekä asiantuntijuuden faktuaalistamisstrategiat ja niiden retorinen vakuuttaminen. Tutkimukseni päätehtävänä on sen tutkiminen, miten opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuus rakentuu todeksi tiedoksi (=faktaksi) sosiaalialan työelämäprojekteja koskevassa asiantuntijapuheessa.

Asiantuntijuuspuhetta tarkastelen yhteydessä työelämäprojekteihin. Tutkimukseni aineistona on kuuden eri ammattikorkeakoulun noin puolentoista tunnin mittaista fokusryhmähaastattelua. Kussakin haastattelussa on mukana 3–6 ihmistä. Kaikkiaan 22 haastattelusta 20 on ammattikorkeakouluopettajaa ja kaksi työelämän edustajaa. Fokusryhmähaastattelut organisoitiin korkeakouluttain siten, että mukana oli kuuden ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmien opettajia.

Opettajat tuottivat faktaksi työelämäsuhteensa asiantuntijuuden orientaatioita sosiaalialan työelämäprojekteja koskevassa puheessaan. Keskeisiksi ammattikorkeakoulun työelämäsuhteen asiantuntijuuden orientaatioiksi rakentuivat opettajien asiantuntijapuheessa tutkivan otteen ohjaajan orientaatio, tasavertaisen kehittäjäkumppanin orientaatio, työn ohjaajan orientaatio sekä sosiaalialan kriittisen keskustelijan orientaatio.

Opettajat vakuuttivat työelämäsuhteensa asiantuntijuuttaan rakentavia asiantiloja ja tapahtumia faktaksi käyttämällä erilaisia faktuaalistamisstrategioita puheessaan. Lopputulokseksi sain neljä eri faktuaalistamisstrategiaa: itse todettuun vetoava strategia, asiantuntijuuteen vetoava strategia, vaihtoehdottomuusstrategia ja sosiaaliin normeihin vetoava strategia. Työelämäsuhteensa asiantuntijuuden faktaksi vakuuttamisessa opettajat käyttivät retorisia keinoja, joissa painottuivat eniten väitteisiin liittyvät retoriset keinot. Näistä käytetyimpiä opettajien asiantuntijapuheessa olivat pakkoa, varmuutta, vaihtoehdottomuutta ja asian ilmeisen selvää luonnetta ilmaisevat sanat, sanallinen määrällistäminen ja ääri-ilmaus. Väitteen esittäjään liittyvistä retorisista keinoista aineistoni opettajien puheessa käytettiin muita keinoja selvästi enemmän me-retoriikkaa ja minäpuheen ”viljelyä”.

Keskeistä tutkimukseni opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumisessa on kehittyminen sen avulla, että opettajan muodolliseen pätevyyteen liittyy työelämäprojekteissa kontekstisidonnaista tietoa. Tätä tietoa muodostuu opiskelijan tutkivan otteen ohjaamisessa sekä tasavertaisessa työelämäyhteistyössä yhteisen kehittämisen työn kokemuksiä reflektoimalla.

Koostamassani opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumisessa nousivat keskeisiksi sosiaalialan substanssiosaaminen ja ammatillinen taitotieto, kontekstin tuntemus, käytännön kokemus ja ”hiljainen tieto”, opetus- ja ohjausosaaminen, ammatillis-eettinen osaaminen, arviointiosaaminen, tutkimus- ja kehitysoosaaminen, yhteistyö-, vuorovaikutus- ja verkostoitumistaidot, suunnitelmallisuus, organisointitaidot, luovuus ja joustavuus, jatkuvuudesta ja sitoutumisesta huolehtiminen sekä jatkuva oppiminen sisältäen opettajan tutkivan otteen, reflektoinnin ja kriittisen ajattelun.

Asiasanat: ammattikorkeakoulu, opettaja, asiantuntijuus, sosiaaliala, työelämäprojekti

Abstract

Rautajoki Arto

Assuring Expertise – Teachers' expert life speech in working life projects of the social sector in the network of universities for applied sciences

Rovaniemi: University of Lapland 2009, 350 pp., Acta Universitatis Lapponiensis 165

Dissertation: University of Lapland

ISSN 0788-7604

ISBN 978-952-484-315-7

My research deals with the building up of expertise in respect of working life of teachers of the social sector in universities for applied sciences. Here expertise is seen as a building up construction in linguistic activities. I research how teachers in the universities for applied sciences build and bring into existence expertise in their speech. My research focuses on how teachers assure their expertise. The approach of my research is in the direction of social contextual constructionism, analytical rhetorical discourse analysis and in it especially the research of construing a fact. The consistent points of view that I have chosen are the expertise of teachers in producing orientations in speech and strategies of factualization in expertise and their rhetorical assuring. The main goal of my research is to study how the teachers' expertise in respect of working life becomes real knowledge (= fact) in expert rhetorics concerning working life projects of the social sector.

I observe the speech of experts in connection with working life projects. My research material consists of approximately an hour and a half long interviews of focus groups in six different universities for applied sciences. Each interview is made with 3 to 6 persons. Of all the 22 persons interviewed 20 are teachers in universities for applied sciences and two are representatives of working life. The focus group interviews were organised in each university for applied sciences so that teachers of educational programmes of the social sector from six universities for applied sciences participated in them.

The teachers produced as factual material orientations of expertise in respect of their working life in their speech concerning working life projects in the social sector. Central orientations in the expertise of the universities for applied sciences in respect of working life became the orientation of an investigating instructor, the orientation of an equal development partner, the orientation of a work instructor and the orientation of critical discourse in the social sector.

The teachers assured that circumstances and events constructing their expertise in respect of working life are facts by using different strategies of factualization in their speech. As a result I found four different strategies of factualization: strategy based on own discovery, strategy based on expertise, strategy based on the lack of alternatives and strategy based on social norms. In assuring working life expertise to be fact teachers used rhetorical means emphasizing rhetorical means in statements. The words that teachers used most in their expert speech were words expressing obligation, certainty, lack of alternatives, words expressing the self-evident nature of things, expressing quantity with words and extreme expressions. When referring to the person making statements according to my material the teachers preferred using "we and I" persons to other means.

In building up teachers' expertise in respect to working life I find it essential in my research that a teacher's qualifications are connected with contextual knowledge in working life projects. This knowledge is formed in the investigating instruction of the student and in equal working life cooperation by reflecting experiences from common development work.

According to my research on the building up of a teacher's expertise in respect of working life a central part play substantial skills in the social sector and professional know-how, contextual knowledge, practical experience and "silent knowledge", skills of teaching and instructing, professional ethical know-how, skill of evaluation, know-how in research and development, skills of cooperation, interaction and networking, methodicalness, organizing skills, creativeness and flexibility, taking care of continuity and commitment and continuous learning with teacher's investigative touch, reflection and critical thinking.

Key words: university for applied sciences , teacher, expertise, social sector, working life project

Sisälllys

Esipuhe	11
1 TUTKIMUSKOHTEENA ASiantuntijuuspuhe TYÖELÄMÄPROJEKTEISSA	15
2 TUTKIMUSASETELMA JA -TEHTÄVÄT	24
2.1 Verkostoprojekti asiantuntijatiedon luomisen jaettuna kontekstina	24
2.2 Tutkimusasetelma ja tutkimuksen tehtävät	29
3 KYSYMYKSET OPETTAJAN TYÖELÄMÄSUHTEEN ASiantuntijuudesta	38
3.1 Opettajan työelämäsuhte	38
3.2 Työelämän muuttuva osaaminen	49
3.3 Opiskelijan työssä oppiminen	59
3.4 Pedagoginen toimintamalli asiantuntijuuden oppimisessa	70
3.5 Työelämäsuhteen ja -asiantuntijuuden tutkimus	81
4 TUTKIMUSAINEISTON HANKINTA JA ANALYYSI	86
4.1 Fokusryhmähaastattelut aineiston hankinnassa	86
4.2 Aineistolähtöisyys	99
4.3 Diskursianalyysin näkökulmavalinnat ja analyysin toteutustavat .	102
5 OPETTAJIEN TYÖELÄMÄSUHTEEN ASiantuntijuuden ORIENTAATIO ASiantuntijapuheessa	115
5.1 Tutkivan otteen ohjaajan orientaatio	115
5.2 Tasavertaisen kehittäjäkumppanin orientaatio	133
5.3 Työn ohjaajan orientaatio	139
5.4 Sosiaalialan kriittisen keskustelijan orientaatio	144
5.5 Opettajien diskursseista työelämäsuhteen asiantuntijuuden orientaatioihin	151
6 OPETUS JA OPPIMINEN TYÖELÄMÄPROJEKTEISSA	156
6.1 Opettajan asiantuntijuuden oppimisen ohjaus työelämä- projekteissa	156
6.2 Uudenlaiset oppimisympäristöt ja metodit opetuksessa	171
6.3 Työelämäprojektit opettajan asiantuntijuuden oppimisessa	183
6.4 Opetus ja oppiminen opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumisessa	192

7	AMMATTIKORKEAKOULUTUKSEN TYÖELÄMÄ- LÄHTÖISYYS	199
7.1	Työelämlähtöisyys vai ammattikorkeakoulu-keskeisyys opettajan asiantuntijuuden rakentumisessa?	199
7.2	Jännitteinen opettajan työelämasuhteen asiantuntijuus?	208
7.3	Ammattikorkeakoulutuksen työelämlähtöisyydestä opettajan asiantuntijuuden rakentumiseen	226
8	TUTKIMUS- JA KEHITYSTOIMINTA	233
8.1	Tutkimus- ja kehitystoiminta opettajan työssä työelämä- projekteissa	233
8.2	Opettajan työn tulevaisuus tutkimus- ja kehitystoiminnassa	241
8.3	Tutkimus- ja kehitystoiminta opettajan työelämasuhteen asiantuntijuuden rakentumisessa	255
9	YHTEENVETO – MITEN OPETTAJIEN TYÖELÄMASUHTeen ASIAntuntijuus rakentuu faktaksi?	262
9.1	Tutkimukseni tulosten yhteenveto	262
9.2	Tutkimukseni arviointia	285
	Lähteet	298
	Liitteet	321

Kuvio- ja taulukkoluettelo

Kuvio 1.	Työelämän muutossuunnat 1990- ja 2000-luvulla	17
Kuvio 2.	Tutkimusasetelma.	37
Kuvio 3.	Kokemuksellisen oppimisen malli.	65
Kuvio 4.	Ammattikorkeakoulun pedagoginen toimintamalli.	70
Kuvio 5.	Ammattikorkeakoulun pedagoginen toimintamalli opettajan näkökulmasta.	73
Kuvio 6.	Analysoitavat aineistot ja tutkimukselliset näkökulmat.	90
Kuvio 7.	Fokusryhmähaastattelu tutkimusaineiston hankintamenetelmänä	92
Kuvio 8.	Organisaation sisältä tulevan tutkijan vahvuudet ja haasteet. . . .	97
Kuvio 9.	Opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden orientaatiot, keskeiset faktuaalistettavat asiantilat ja tapahtumat, faktuaalistamisstrategiat ja retoriset keinot.	154
Kuvio 10.	Opetus ja oppiminen opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentumisessa.	197
Kuvio 11.	Ammattikorkeakoulutuksen työelämlähtöisyys opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentumisessa	231
Kuvio 12.	Tutkimus- ja kehitystoiminta opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentumisessa.	260
Kuvio 13.	Ammattikorkeakoulujen tulokulmat asiantuntijapuheeseen. . .	267
Kuvio 14.	Opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentuminen. . .	277
Kuvio 15.	Verkostoprojektin ammattikorkeakoulujen työelämäprojektit tutkimusasetelman näkökulmasta	338
Kuvio 16.	Layderin tutkimuskartta.	340
Taulukko 1. Faktuaalistamisstrategiat asiantuntijapuheessa (n= 163).		113

Esipuhe

Väitöskirjatyöni tekeminen on ollut monivaiheinen ja rikastuttava kokemus. Tutkimukseni alkuvaiheiden ohjaajaa professori Kyösti Urposta kiitän tutkimukseni ohjaamisesta aina erilaisiin lähestymistapoihin. Se takasi minulle monipuolisen teoreettis-metodologisen perehtymisen ja laajensi tutkimusvalmiuksiani ennen kuin sain luvan edetä tutkimusasetelman mukaisesti. Kiitos myös Lapin yliopiston aiemman rehtorin Esko Riepulán minulle myöntämästä tutkimusapurahasta, joka yhdessä Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun vastaavan palkallisen virkavapaan kanssa mahdollisti puolet tästä väitöskirjatyöhöni valmentavasta vaiheesta.

Väitöskirjani olen tehnyt kokonaan palkattomien virkavapaiden ja vuosilomien avulla työni ohessa ehtimään työstämiäni pieniä osia lukuun ottamatta. Se on vaatinut henkilökohtaisesti merkittävää taloudellista ja henkistä panostusta sekä monista asioista luopumista tieteellisten päämäärien hyväksi. Professori Simo Koskista kiitän jatko-opiskelijaa kannustavasta ohjauksesta, joka sai minut jatkamaan tutkimustyötäni ja kriittisesti kehittämään kirjallista ilmaisuani. Terveiden ja Hyvinvoinnin laitoksen tutkimusprofessori Tom Erik Arnkil saa kiitokseni tutkimukseni ohjaamisesta japanilaisen filosofisen käsitteen ba:n pariin. Vararehtori Jukka Mäkelää Lapin yliopistosta kiitän hänen Oulangan jatkokoulutusseminaarissa vuosia sitten ilmaisemasta ajatuksesta, että tutkimuksessani kannattaisi tutkia asiantuntijoiden puhetta. Hän oli epäilemättä oikeassa. Kiitos myös opetusministeriön Verkostoprojektin projektipäällikyyteni aikaiselle johtaja Juha Arhinmäelle ja opetusneuvos Osmo Lampiselle myönteisestä ja rakentavasta yhteistyöstä ammattikorkeakoulun toimintamallia ja -pedagogiikkaa kehittäneen opettajien koulutus- ja kehitysohjelman läpiviemiseksi sosiaalisella vuosina 1997–2001.

Suurin kiitos tutkimukseni loppuvaiheiden ohjaamisesta kuuluu professori Anneli Pohjolalle, jonka tutkimukseeni paneutuvalla, tarkalla ja vaativalla sekä jatko-opiskelijan omaa osaamista arvostavalla ja kannustavalla ohjausotteella on ollut ratkaiseva merkitys väitöskirjatyöni loppuun saattamiseksi. Ohjaustapaamisemme kaukana, syrjäisessä Helsingissä ovat olleet minulle merkittävä oppimiskokemus ja antaneet väitöskirjan arvolle sopivaa perspektiiviä tutkimukseni tekemiseen.

Professori Anneli Pohjolan johdonmukainen ja rakentava tapa tukea tutkijana kehittymisen prosessia on jäänyt esimerkillisenä mieleeni. Tam-

pereen yliopiston professori Kirsi Juhilan ja professori Arja Jokisen rikas tutkimusmetodinen kirjallisuus on ollut tutkimustyöni innoittaja.

Minulla on ollut ilo saada työhöni asiantuntevat esitarkastajat. Professori, YTT Kirsi Juhilaa Tampereen yliopistosta kiitän erittäin huolellisesta perehtymisestä ja syvällisistä kommenteista tutkimustyöhöni. Diskurssianalyysin pitkälti itse tutkimuskirjallisuudesta omaksuneena, koin saavani perusteltua ja hienovaraista ohjausta erittäin vaativaan analyttis-retoriseen diskurssianalyysiin. Minulla ei ole ollut professori Anneli Pohjolan tutkimuksen teon ohjaamisen rinnalla kollegiaalista, vaativan diskurssianalyysin tekemistä tukevaa tutkijayhteisöä. Väitöskirjani hiominen lopulliseen versioon on siten professori Juhilan lausunnon pohjalta ollut minulle työläs, mutta kiinnostava tieteen tekemisen ponnistelu. Hänen erittäin perusteellisesta lausunnosta koin saavani jotain sellaista tutkijana oppimisen ja kehittymisen haastetta, johon toivoisin työurallani avautuvan vielä mahdollisuuksia jossakin tieteenalani huippuyksikössä.

Työni toista esitarkastajaa dosentti, YTT Reijo Väärälää sosiaali- ja terveysministeriöstä kiitän kärsivällisestä paneutumisesta tutkimustyöhöni. Hänen esittämillään ohjaavilla kommenteilla olisi ollut minulle vielä enemmän annettavaa tutkimukseni teon varhaisemmissa vaiheissa ja etenkin erilaiseen tutkimusotteeseen ja -aineistoon yhdistettynä. Arvostan hänen jälkikäteen työhöni esittämiä kriittisiä näkemyksiä.

Tutkimukseni teon aikana olen työni ohessa hoitanut kaiken vapaa-aikani vaikeaa Alzheimerin tautia sairastanutta äitiäni. Hän kuoli joulukuun lopussa 2007.

Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun rehtori Riitta Käyhköä ja sosiaali- ja terveysalan toimialajohtaja Leena Leväsvirtaa kiitän lämpimästi vahvasta kannustuksesta tutkimustyöhöni ja tähän liittyvien työjärjestelyjen hoitamisesta. Ammattiopisto Lappian rehtoria Arja-Leena Jokista kiitän kannustuksesta tutkimusprosessini aikana. Sijaiselleni koulutusohjelmavastaava Heli Arolalle lausun myös parhaat kiitokseni. Sosiaali- ja terveysalan henkilökunnan pääsääntöisesti arvostava suhtautuminen väitöskirjatyöhöni ja karonkka-juhlan innostunut odotus ovat olleet ilonaiheitani.

Verkostoprojektin osallistujat sekä muut ystäväni ja kollegani ammattikorkeakoulujen sosiaalialan verkostossa, entinen esimieheni, kehittämispäällikkö Arja Honkakoski Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksesta, kirjastonhoitaja Anita Kälkäjä ja koko Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun kirjaston henkilökunta sekä kasvatustieteen mais-

teri ja mikrotukihenkilö Jaana Tolonen ansaitsevat edelleen kiitokseni. Ritva Lahtista Lapin yliopistosta kiitän julkaisuni taitosta. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun tiedottaja Heli Lohi on antanut minulle avuliasta ja ystävällistä tukea väitöskirjatyöni painokuntoon saattamisessa. Pitkäaikaisen työtovereideni Riitta Kettusen, Merja Hiltulan ja Ritva Lehtisalonen puheet uuden hameen ostamisesta väitöstilaisuuteeni ovat ilahduttaneet minua kovin.

Kiitos myös serkulleni Joukolle, jonka kannustava läsnäolo arjessani tukee minua jatkamaan eteenpäin elämässäni. Siskoni tytär, lääketieteen ylioppilas Helli on suuri ilonaiheeni. Suuren osan rakkaista ystäväistäni, sukulaisistani ja työtovereistani olen säästänyt väitöskirjani paineilta.

Tutkimukseni on syntynyt pitkän ajallisen kypsyamisprosessin tuloksena. Siinä on tosin ollut välillä vuosien taukoja minulle sosiaalialalla, ammattikorkeakoulutuksessa ja työhallinnossa tarjoutuneiden haastavien valtakunnallisten työ- ja muiden tehtävien vuoksi. Minulle läheisimmät ihmiset ovat lähes kaikki kuolleet tutkimusprosessini aikana. Kiitos edesmenneelle isälleni vahvasta kannustuksesta jatko-opintoihin. Edesmenneiden isäni, äitini, enojeni, kummisetäni Taunon sekä joidenkin läheisten ystäväni koulutusta ja tutkimusta arvostava suhtautuminen antavat minulle tukevan perustan elämässäni.

Suurin kiitos kuuluu minulle hyvin rakkaalle, edesmenneelle äidilleni, joka jo lapsena ollessani kertoi ja luki minulle paljon tarinoita. Äitini opetti minulle tarinoiden kautta, että pahassakin on jotain hyvää ja etteivät asiat ole niin mustavalkoisia kuin miltä aluksi saattavat näyttää. Niissä on monia tasoja ja kerroksia. Hän kasvatti minulle oikeudenmukaisuutta, halusi minun kertovan vaikeistakin asioista aina totuuden ja panevan kädet ristiin silloin, kun tarvitsen apua. Vastaan Shakespearea mukaillen monimerkityksellisesti: ”Annoit minulle elämän, vakuutan Sinulle totuuden.”

Silimänterhän¹. Kaiken tämän vakuutan todeksi tiedoksi.

Karl Johann Kautskyn syntymän muistopäivänä 16.10.2009,
kansainvälisen työn ja yhteiskuntatieteen perinteitä kunnioittaen

Arto M. Rautajoki

¹ Silimänterhän on lappilainen sanonta, jolla korostetaan voimakkaasti mielipidettä tai vakuutetaan jotakin todeksi.

1 TUTKIMUSKOHTENA ASiantuntijuuspuhe TYÖELÄMÄPROJEKTEISSA

Tutkimusaihetta valitessani en aavistanut, millainen tutkimusprosessi oli edessäni. Minua kiinnosti sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston ammattikorkeakoulun toimintamallia kehittäneen projektin arviointitutkimuksen tekeminen. Tarkoitukseni oli tehdä projektin yhteistoiminnallinen arviointi yhdessä siihen osallistuneiden opettajien ja työelämän yhteistyökumppaneiden kanssa. Kun lähdin projektia tutkimaan, huomasin sen, miten hankalasti tavoitettava ilmiö tutkimuksen kohteena oli. Pehdyttyäni silloisen väitöskirjatyöni pääohjaajan tukemana monien eri tutkimusmetodien ja teoreettisten viitekehysten rakentamiseen, alkoi tutkimuskohteeni vähitellen hahmottua. Minulle, tutkijan taipaleensa alussa olevalle jatko-opiskelijalle avautui ohjauksessa kiinnostava tutkimuskohde: opettajan asiantuntijuuden rakentuminen ammattikorkeakoulujen sosiaalialan työelämäprojekteja koskevassa asiantuntijapuheessa. Eteeni aukeni diskurssien ja retoriikan maailma. Tähän mennessä olin ajatellut puheiden olevan vain puheita ja tekojen olevan eri asia. Nyt oivalsin, miten vahvasti puheilla ja niihin liittyvillä eri kielenkäytön keinoilla luodaan sosiaalista todellisuutta.

Kielen merkityksen uudenaikaisesta oivaltamisesta on tullut laajemminkin innoittaja ja tutkimusmenetelmien kehitystä suuntaava malli sosiaalisten ja kulttuuristen ilmiöiden tutkimukselle. Yhteiskunta- ja käyttäytymistieteissä kuten sosiologiassa, psykologiassa ja sosiaalityön tutkimuksessa on alettu pohtia niitä seurauksia, joita ihmisten toiminnalla ja sitä koskevalla tiedon tuottamisella ja välittämällä on kieltä käytäen ja kielen välityksellä. (Summa 1995, 67.) Katri Komulaisen (2000, 252) mukaan konstruktionistiseksi, retoriseksi ja narratiiviseksi käänteeksi kutsuttu tieteidenvälinen vuoropuhelu on kyseenalaistanut käsityksen kielen viattomasta välineluonteesta. Kielen ei katsota vain neutraalisti kuvaavan tai heijastavan tosiasioita tai asioiden perimmäisiä olemuksia, vaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tuotetaan ja ylläpidetään erilaisia tulkintoja sosiaalisesta todellisuudesta. (Onnismaa 2003, 25–26.)

Sosiaalityön käytäntöjä, ammatillisia toimijoita, asiakastilanteita ja niissä tapahtuvaa vuorovaikutusta ja puhetta koskeva tutkimus on kasvanut viimeisten kymmenen vuoden aikana. Sosiaali-, terapia- ja ohjaus-

työssä yleistyneitä lähestymistapoja ovat muun muassa diskurssianalyysi, keskustelunanalyysi, narratiivinen analyysi ja etnografia (Jokinen ym. 2000, 16–29; Juhila 2004, 16–178). Yhteistä lähestymistavoille on työn arkipäiväisten käytäntöjen tutkiminen toimijoiden jäsennyksistä ja toiminnoista käsin. Kiinnostus kohdistuu siihen, miten sosiaalinen todellisuus rakentuu kielenkäytön ja muun toiminnan kautta.

Tutkimukseni taustalla on ammattikorkeakoulun ja sen opetuksen asiantuntijuutta sekä työelämäyhteistyötä koskeva keskustelu. Sosiaalialan koulutusta annetaan 23 ammattikorkeakoulussa. Ammattikorkeakoulu-tutkintoon johtavien opintojen tavoitteena on niiden vakinaistumisesta asti nähty ”työelämän ja sen kehittämisen vaatimusten pohjalta antaa tarpeelliset tiedolliset ja taidolliset valmiudet ammatillisissa asiantuntijatehtävissä toimimista varten” (A 256/1995). Ammattikorkeakouluista on muotoutunut käytännönläheisiä, monialaisuutta korostavia sekä työelämälle ja sen kehittämislle omistautuneita (Rask 2000, 34; Herranen 2003, 84). Niiltä odotetaan perusteltua ja tietoista suhtautumista koulutuksen tuottamaan asiantuntijuuteen ja sen tuottamiseen (Helakorpi 1997, 78).

Meneillään oleva yhteiskunnallinen murros muuttaa hyvinvointivaltion ja koko sosiaalialan työn asiantuntijuuden ehtoja. Sosiaalialan asiantuntijatyön muutos kontekstoituu yhteiskunnalliseen muutokseen, jossa moderni, teollinen jatkuvaan kasvuun, teknologiaan ja tieteen voimaan yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisijana pohjaava yhteiskuntarakenne korvautuu uudella rakenteella. Modernin ajan rakenteiden murtuessa katoavat Zygmunt Baumanin (1992; 1996) mukaan sille ominaiset eheys, pysyvyys ja järjestys. Tilalle tulevat moniarvoisuus, pirstaleisuus, katkoksellisuus ja satunnaisuus. Yleispätevät kehityskertomukset korvautuvat asiantuntijoiden ja palvelun käyttäjien neuvotteluilla asiantuntijatiedon yhteisistä merkityksistä. (Peavy 1997; 2000.)

Työelämän muutosten kokonaiskuvan hahmottaminen on nykyisin vaikeaa, eikä sosiologialla ole yhtä tulkintaa työelämän murrokselle. Keskeiset työelämän muutossuunnat tiivistän seuraavasti:

I Osaamisvaatimusten ja oppimisen muutos:

- osaamisvaatimusten kasvu
- siirtyminen jatkuvaan koulutukseen ja asiantuntijuuden kehittämiseen
- työssä oppimisen laajeneminen

II Työn ja ammattien muutos:

- ammattien merkityksen muuttuminen
- normaalityösuhteen mureneminen
- työ- ja ammattiurien epävakaistuminen
- ammatillinen liikkuvuus
- palvelu- ja tietotyövaltaistuminen
- työtehtävien projektiluontoistuminen
- toimintatapojen joustavuus
- tiimityön lisääntyminen

III Yleinen yhteiskunnallinen muutos muun muassa

- ikääntyminen
- kansainvälistyminen
- globalisaatio
- verkostoituminen
- teknologinen kehitys kuten informaatio- ja kommunikaatioteknologia

(Julkunen 2001a, 2001b; 2003; 2007; Kasvio 1995; Pohjola 1999.)

Kuvio 1. Työelämän muutossuunnat 1990- ja 2000-luvulla.

Hyvinvointivaltion ammattikunnat joutuvat sovittamaan asiantunteuksensa monimutkaistuvaan asiantuntijuuksien ja työnjaon kokonaisuuteen. Koulutusjärjestelmän muutokset koskettavat professioiden asemaa yhteiskunnassa, ammatillisen asiantuntemuksen luonnetta, ammattikuntien keskinäisiä suhteita tai asiantuntijuuden rakentumista (vrt. Julkunen 1994). Sosiaalisen asiantuntijuudesta ja pätevyysalueesta kilpaillaan ja sitä määritellään uudelleen (Pohjola 2003).

Professionaalistuminen laajan ammatillistumisen merkityksessä on edennyt Suomessa 1950-luvulta lähtien hyvinvointivaltion rakentamisen seurauksena (Konttinen 1996, 20). Työelämässä 1990-luvulta lähtien ta-

pahtuneiden muutosten on sosiologisessa professiotutkimuksessa katsottu horjuttaneen professionaalisia asemia (Pirttilä & Konttinen 1996; Julkunen 2004, 172–175). Myös päivittäisiä professioita, niiden aseman vahvistumista (Saaristo 2000) tai säilymistä (Freidson 1994, 62–63) kuvaavia näkemyksiä on esitetty. Esimerkiksi professioiden on nähty vahvistuvan, koska yhteiskunta monimutkaistuu ja sen osa-alueet lohkoutuvat yhä pienemmiksi. Kun eri osaamisen alueiden hallittavuus vaikeutuu ja erikoistumisen tarve kasvaa, tarve luottaa asiantuntijoihin vahvistaa eksperttien asemaa. Korkean koulutustason saaneiden määrän ja osuuden työvoimasta perusteella professionalisaation yleinen trendi on nouseva. Korkean koulutustason asiantuntija-ammattit lisääntyvät (Moisio 2007, 268–269). Yhteiskunnallisen yksilöitymisen seurauksena ammattijärjestelmä ja ammatit muuntuvat (Urponen 1997).

Samanaikaisesti nykymuotoisen professionaalisen asiantuntijuuden on katsottu tulleen päätepisteeseen. Monimutkaistuvan ja eriytyvän yhteiskunnan vaikutuksen on tulkittu antaneen tilaa monenlaisille asiantuntijoille ja tiedolle. (Saaristo 2000; 2001, 64–65.) Perinteisen professionaalisuuden rinnalla on kyseenalaistettu asiantuntijuuden uskottavuutta samalla, kun asiantuntija-auktoriteetin asema horjuu sekä institutionaalisesti että tieto-opillisesti (Karvinen 1999, 381). Professionaalisen asiantuntijuuden rinnalla on alettu puhua toisenlaisille perustoille kuin tieteiliseen tietoon, professioihin tai tiettyyn institutionaaliseen asemaan perustuvista asiantuntijuuksista esimerkiksi praktisesta ekspertiisistä tai avoimesta asiantuntijuudesta. (Saaristo 2000; 2001, 64–65.)

Professioiden muutokset vaikuttavat professioiden systeemeihin (Abbot 1987). Sosiaalialalla ammatillinen kenttä määrittyy uudelleen. Raija Julkunen (2008, 139) mukaan on olemassa näyttöä siitä, että sosiaalialan naisammattien kesken luodaan uutta hierarkiaa. Jännitteitä esiintyy tilanteissa, jossa ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutus hakee paikkaansa sosiaalialan työnjaossa.

Uusina toimijoina sosiaalialan ja yhteiskunnallisten palvelujen ammatillisessa kentässä ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden sositionomien (AMK ja ylempi AMK) on rakennettava uskottavuutta ja luottamusta suhteessa vakiintuneisiin professioihin. Samalla niiden tulee luoda sellaista osaamista ja asiantuntijuutta, joka vastaa yhteiskunnan ja kansalaisten tulevaisuuden tarpeisiin. (Vrt. Borgman 2006, 174–175.)

Ammattikorkeakoulun haasteeksi nousee, millaisella sosiaalialan opettajan asiantuntijuudella tällaista asiantuntijuutta saadaan rakentumaan.

Hyvinvointipolitiikat ja professiot ovat vastanneet jähmeän professionaalisuuden kritiikkiin korostamalla refleksiivisyyttään ja hyvinvointipalvelujen uudelleen järjestelyillä (Julkunen 2008, 139). Hyvinvointivaltion palvelujärjestelmän muutoskeskustelu on tuonut esiin tarpeen yksilöllisempään ja verkostomaisempaan palvelujen tuottamiseen (Castells 2000; Raunio 2004, 184). Tällä haetaan sektori- ja ongelmakeskeiseen sekä 'hierarkian yläpuoliseen' asiantuntemukseen perustuvan palvelujärjestelmän ja toimintamallin tilalle sektorirajat ylittävää, dialogisiin käytäntöihin perustuvaa asiantuntemusta. Lisäksi etsitään sitä tukevaa voimavaroja yhdistävää toimintatapaa. (Arnkil ym. 2000, 29–31, 52.)

Sosiaalipalvelujen kehittämistoiminnasta on tullut 1990-luvun lopulta lähtien myös projektoitunutta. Rakenteelliset muutokset sosiaalialan työssä, asiantuntijuudessa ja koulutuksessa, verkostoituminen ja kehittämisen projektoituminen vaativat uusia toimintamalleja ja osaamista (Kröger 2004, 208–209). Osana korkeakoulujärjestelmän tieteellisenä ja ammatillisen korkeakoulutuksen instituutiona läpikäymää murrosta työelämän käytännöt ja niihin kietoutuvat yhteiskunnalliset intressit tulevat keskeisemmiksi opetuksessa sekä tutkimus- ja kehitystyössä. Sosiaalialan työssä samansuuntainen kehitys ilmenee työkäytäntöjä, opetusta ja tutkimus- ja kehitystyötä yhteen sovittavina projekteina. Määrittelen nämä *työelämäprojekteiksi, joilla tarkoitan tavoitteellisesti suuntautuneita, resursseiltaan määriteltyjä ja joustavia tehtäväkokonaisuuksia. Niissä pyritään yhdistämään oppimista, työn kehittämistä ja tutkimus- ja kehitystyötä niiden yhteiskunnan ja työelämän muutosten asettamien konkreettisten ongelmien ratkaisemiseksi sekä hankkeiden toteuttamiseksi, jotka vaativat kehittämistä sosiaalialan työssä ja koulutuksessa.*

Ammattikorkeakoulukokeiluissa virinnyttä pedagogista toimintatapaa – oppimisen, työn sekä tutkimus- ja kehitystyön yhteensovittamisesta työelämäprojekteissa – on kehitetty valtakunnallisesti vuosina 1997–2001 Verkostoprojektissa. Siihen osallistuneet opettajat ovat tutkimukseni keskeisiä informanteja. Asiantuntijuuden rakentuminen työelämäprojekteissa on ammattikorkeakoulujen vakinaistuttua vuoden 2000 jälkeen yhä ajankohtaisempi kysymys. Huomio opettajien työelämäprojekteja koskevassa asiantuntijapuheessa on keskittymässä enemmän koulutuksen

sisällölliseen ja pedagogiseen kehittämiseen työelämäprojekteissa. Lisäksi kiinnostus on kohdistumassa tutkimus- ja kehitystoiminnan integrointiin opetuksen kanssa. Ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittäminen on ajankohtainen koko ammattikorkeakoulutuksen kentässä. Vuonna 2007 käynnistyneessä Mikkelin ammattikorkeakoulun koordinoimassa valtakunnallisessa ammattikorkeakoulujen kehittämisverkostohankkeessa eli AMK-tutkassa keskeisenä kehittämisen kohteena on ammattikorkeakoulujen opetuksen ja tutkimus- ja kehitystyön vuorovaikutuksen edistäminen.

Tutkimukseni ”opettajan asiantuntijuuden rakentumisesta työelämäprojekteja koskevassa asiantuntijapuheessa” tuottaa tietoa tähän kysymykseen. Olen tiedostanut sen kaipaavan näkökulmien, metodien sekä aineistojen moninaisuuden vuoksi valintoja, määrittelyä ja rajaamista. Olennainen kysymykseni on konkretisoitunut siihen, mitä työelämäprojekteissa rakentuvaa asiantuntijuutta tutkin. Kiinnostukseni on kohdistunut sosiaalialan opiskelijoiden asiantuntijuuden rakentumiseen, mutta tutkimusaineistossani opettajat puhuvat monipuolisesti työstään. Tutkimukseni tavoitteeksi täsmentyi tällä perusteella tuottaa tietoa ammattikorkeakoulun sosiaalialan opettajien työelämysuhteesta rakentuvasta asiantuntijuudesta. Keskeiseksi minua askarruttavaksi kysymykseksi nousi se, miten opettajan asiantuntijuus rakentuu työelämäprojekteissa, joihin hän osallistuu opiskelijoiden oppimisen ja tutkimus- ja kehitystyön ohjaamisen kautta. Näihin liittyy myös sosiaalialan työn ja ammattikäytäntöjen kehittäminen.

Kiinnostuin etenkin sellaisesta opettajille rakentuvasta asiantuntijuudesta, mitä he voivat hyödyntää yhteen sovittaessaan oppimista, työn kehittämistä ja tutkimus- ja kehitystyötä työelämäprojekteissa. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen työelämäyhteyttä, oppimista sekä tutkimus- ja kehitystyötä integroivaa toimintatapaa oli tarve kehittää. Samalla keskeistä oli vahvistaa opettajien asiantuntijuutta.

Suomalaisen koulutuspoliittisen tutkimuksen osana ammattikorkeakoulua koskevasta tutkimuksesta omien asiantuntijoiden kuten opettajien (=lehtoreiden) keskinäisen asiantuntijapuheen tutkimus on ainakin näin tarkasti määriteltynä puuttunut tähän asti kokonaan. Tutkimukseni kontekstoituu ammattikorkeakoulujen vakinaistumisvaiheeseen (vrt. Varmola 2002, 371). Asiantuntijoiden keskinäisen puheen tutkimus on

yksi tapa tuottaa tietoa siitä, miten ammattikorkeakoulut hakevat perusteluja omalle toiminnalleen ja rakentavat työelämälähtöistä profiliaan korkeakoulujärjestelmän kokonaisuudessa. Kyse on myös toiminnan perustelujen vakuuttamisesta ammattikorkeakoulujen eri sidosryhmille ja koulutettaville.

Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan opettajien työelämäprojekteissa rakentuvaa asiantuntijuutta koskeva puheen tutkimukseni on yksi tapa tuottaa tietoa ammattikorkeakoulutuksen ja sen työelämäyhteistyön kehittämiseksi. Opettajien työelämäsuhteesta ja sen osana työelämäprojekteista on tullut ammattikorkeakoulujen vakinaistuttua tärkeä osa opettajien työtä (Auvinen 2004, 242).

Tutkimukseni aineistolähtöisen lähestymistavan vuoksi opettajan työelämäprojekteja koskevassa asiantuntijapuheessa rakentuvaa asiantuntijuutta en etukäteen määrittele tietynlaisista osista muodostuvaksi kokonaisuudeksi tai pidä annettuna. Se rakentuu Verkostoprojektiin osallistuneiden kunkin kuuden ammattikorkeakoulun opettajien muodostamien fokusryhmien keskinäisessä työelämäprojekteja koskevassa asiantuntijapuheessa. Tämä muodostaa tutkimukseni pääaineiston. Se perustuu Verkostoprojektin toiminnan päätyttyä touko-kesäkuussa 2001 toteutettuihin fokusryhmähaastatteluihin. Ajalla 1.4.1997–31.8.2001 toteutetun projektin tarkoituksena oli syventää ja kehittää ammattikorkeakoulun toimintatapoja ja -pedagogiikkaa. Yhtenä keskeisenä tarkastelukulmana olivat työelämäsuhteet.

Verkostoprojektiin osallistuivat Espoon-Vantaan (nykyinen LAUREA) ammattikorkeakoulun, Kemi-Tornion, Lahden, Oulun seudun, Pohjois-Karjalan ja Seinäjoen ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmat. Projektin taustana oli jo opistoaikainen ja ammattikorkeakoulukoikeiluvaiheessa näiden kouluttajatahojen kesken syntynyt tiivis ja kiinteä yhteistyöverkosto. Yhteistyötä jatkettiin käynnistämällä Verkostoprojekti opettajien yhteistoiminnalliseksi koulutusohjelmaksi. (Niemi 2008, 32.)

Tutkimukseni opettajien asiantuntijapuhe koskee Verkostoprojektiin osallistuneiden ammattikorkeakoulujen työelämäprojekteja, joissa on: 1) kehitetty sosionomi (AMK) opiskelijoille valmiuksia työtoiminnan ohjaamiseen ja kehittämiseen työpajoissa (*Seinäjoen ammattikorkeakoulu*), 2) kehitetty ja kokeiltu uusia työmuotoja asuinalueilla ja alueellista perhetyötä (*Lahden ammattikorkeakoulu*), 3) kehitetty yhteistyöraken-

netta ja yhteistyötä sosiaali- ja terveystoimen ja ammattikorkeakoulun välillä (*Espoon-Vantaan, nykyinen LAUREA ammattikorkeakoulu*), 4) pyritty kehittämään projektityöstä ja -koulutuksesta saadun kokemuksen hyödyntämistä ehkäisevään lastensuojelutyöhön (*Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu*), 5) kehitetty ongelmissaan väsyneiden lapsiperheiden tukemista ja toimintamallia työelämän ja koulutuksen yhteistyöhön (*Oulun seudun ammattikorkeakoulu*) ja 6) kehitetty sosiaalialan työmenetelmää ja työkäytäntöä ihmisen kohtaamiseen kokonaisvaltaisesti hänen arjessaan (*Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu*). Tarkemmat tiedot projekteista on liitteessä 1.

Fokusryhmähaastattelujen osallistujiksi valittiin kaikki ne opettajat, jotka ovat osallistuneet koulutuksen ja työelämän kehittämiseen Verkosto-projektissa. Työesteiden vuoksi kahden opettajan tilalta haastatteluihin osallistui sijainen. Fokusryhmähaastattelu on pienen ryhmän haastattelu erityisestä aiheesta (Patton 1990, 335). Ryhmä on fokusoitunut eli kohdentunut siten, että siinä on jonkinlaista kollektiivista toimintaa – tässä tutkimuksessa opettajien puhetta sosiaalialan työelämäprojektien toteuttamisesta. (Kitzinger 1994, 159; Krueger 1994, 17.)

Tutkijan positiolla on merkitystä fokusryhmähaastattelujen onnistumisen kannalta. Projektipäällikkönä olen ollut sitoutunut kiinteästi Verkostoprojektin ajan sen organisointiin, toteuttamiseen ja arviointiin. Vaikka Verkostoprojektia voi luonnehtia opettajien oman työn tutkivaksi kehittämiseksi, tutkijan rooliin siirryin projektin toiminnan päätyttyä.

Tutkijan omat tiedot, taidot, tyyli, arvot ja etiikka vaikuttavat siihen, millaiseksi tutkimus muotoutuu (Clarke 1999, 30). Pitkä kokemukseni ammattikorkeakoulutuksesta, kuntien ja järjestöjen työelämäprojekteista ovat antaneet minulle tutkimuskohdetta koskevan esiyymmärryksen, joka epäilemättä on rajannut ja suunnannut tutkimukseni tekemistä sen eri vaiheissa.

Tutkimukseni keskeinen sisältö käsittelee ammattikorkeakouluopettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentumista. Vaikka tutkimukseni painottuu aineistolähtöisesti, annan lukijalle tutkimukseni aluksi tämän johdantoluvun lisäksi luvuissa kaksi, kolme ja neljä perustiedot. Tämän teen sen vuoksi, että lukija saisi käsityksen tutkimani opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden ymmärtämiseksi. Lisäksi toivon, että lukija pystyisi näin paremmin ymmärtämään myös tutkimukseni yhteis-

kunnallista toimintaympäristöä ja -yhteyksiä, joissa opettajien työelämysuhteen asiantuntijuus rakentuu. Näin hän voisi paremmin seurata tutkimukseni kulkua. Luvussa kaksi avaan lukijalle tutkimusasetelman ja -tehtävät. Sen jälkeen luvussa kolme kuvaan tutkimukseni fokusryhmien asiantuntijapuheen kontekstina ammattikorkeakouluopettajan työelämysuhdetta, työelämän muuttuvia osaamisvaatimuksia sekä erilaisia perinteitä ja näkökulmia työssä oppimiseen. Tarkastelen tällöin myös ammattikorkeakoulun pedagogista toimintamallia asiantuntijuuden oppimisessa. Lisäksi teen katsauksen ammattikorkeakoulua koskevaan työelämysuhteen ja asiantuntijuuden tutkimukseen. Luvussa neljä kuvaan tarkemmin tutkimusaineiston hankintaa ja analyysia. Luvuissa viisi, kuusi, seitsemän ja kahdeksan raportoin tutkimukseni fokusryhmähaastattelujen tuottaman opettajien asiantuntijapuheen tuloksia aineistolähtöisesti tutkimustehtävieni pohjalta. Yhdeksännessä luvussa teen yhteenvedon tutkimukseni tuloksista ja arvioin tutkimustani.

Tutkimukseni teoreettis-metodologiseksi viitekehykseksi valitsin sosiaalisen konstruktionismin, koska siinä ihmisten keskinäistä toimintaa tarkastellaan kielellisenä, sosiaalista todellisuutta rakentavana prosessina (Jokinen 1999, 40–41). Sosiaalisen konstruktionismin mukaan tutkittavaa todellisuutta ei ole mahdollista kohdata ”puhtaana”, vaan se on aina jostakin näkökulmasta merkityksellistettyä (Gergen 1994, 72). Todellisuuden eri versioiden voidaan ajatella rakentuvan kielellisessä vuorovaikutuksessa (Berger & Luckmann 1994). Tutkimuskohteeksi voidaan valita tällöin ne kielelliset prosessit ja tuotokset, joissa ja joiden kautta sosiaalinen todellisuutemme ja vuorovaikutuksemme rakentuvat. *Tutkimukseni päätehtävänä on analysoida, miten opettajien työelämysuhteen asiantuntijuus rakentuu todeksi tiedoksi (=faktaksi) sosiaalialan työelämäprojekteja koskevassa asiantuntijapuheessa.*

2 TUTKIMUSASETELMA JA -TEHTÄVÄT

2.1 Verkostoprojekti asiantuntijatiedon luomisen jaettuna kontekstina

Tutkimukseni kontekstoituu ammattikorkeakoulujen vakinaistumisvaiheeseen vuosina 1997–2001. Tällöin oli erittäin tärkeää verkostoitua ja eri ammattikorkeakoulujen sekä työelämän asiantuntijoiden kesken kehittää työelämäprojektitoimintaa. Sosiaalialan kuuden ammattikorkeakoulun verkosto toteutti Opetusministeriön rahoittamana 1.4.1997–30.8.2001 projektin, jonka päätavoitteena oli syventää ja kehittää ammattikorkeakoulun toimintamallia asiantuntijoiden kouluttajana. Tässä mallissa korkeatasoista ammattitaitoa tavoitellaan yhdistämällä oppimista, työelämän kehittämistä ja tutkimus- ja kehitystyötä. Verkostoprojektiin lähtivät mukaan Espoon-Vantaan, Kemi-Tornion, Lahden, Oulun seudun, Pohjois-Karjalan ja Seinäjoen ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmat. Ne olivat jo aiemmin tehneet yhteistyötä ammattikorkeakoulun identifiointiseksi ja profiloimiseksi sosiaalialalla.

Rakenteelliset muutokset sosiaali- ja terveystalouselämäjärjestelmässä ja sosiaalialan koulutuksessa vaativat uutta osaamista ja pakottivat alan ammattilaiset etsimään uudenlaisia toimintamalleja työelämän kentillä ja koulutuksessa. Projektiin osallistujat rakensivat yhteistä ymmärrystä ja näkemystä työelämäprojekteissa rakentuvasta ammattitaidosta ja ammattikorkeakoulusta asiantuntijoiden kouluttajana. Jürgen Habermas (1987; 1994, 81–82) kutsuu tällaista toimintaa kommunikatiiviseksi toiminnaksi, koska siinä keskeistä on intersubjektiivisuus, yhteisymmärrystä tavoitteleva kielellinen vuorovaikutus. Projektin ohjauksesta, rahoituksen suuntaamisesta ja arvioinnista vastasi projektipäällikön esittelystä johtoryhmä. Siihen osallistui mukana olevien ammattikorkeakoulujen sisäisen organisoitumisen eroista johtuen joko sosiaalialan koulutuksesta vastaava rehtori, koulutusalaohjaaja, sosiaalialan yksikön johtaja tai koulutusohjelmajohtaja. Projektin koulutus- ja kehittämisohjelmaan osallistui 3–6 henkilöä kustakin ammattikorkeakoulusta. He olivat pääasiassa opettajia. Osallistujia oli projektin päättyessä 31.8.2001 yhteensä 22.

Ikujiro Nonaka, Ryoko Toyama ja Noboru Konno (2001, 21–22) käyttävät japanilaista filosofista käsitettä 'ba' puhuessaan tiedon luomisen

jaetusta kontekstista. Tätä kontekstia raamittaa se, ketkä ja miten tiedon luomiseen siinä osallistuvat. Sosiaaliset, kulttuuriset ja historialliset kontekstit antavat yksilöille pohjan tulkita informaatiota ja luoda siten merkityksiä. Tutkimukseni taustalla oleva Verkostoprojekti tarjosi siihen osallistuneille tällaisen perustan asiantuntijatiedon luomiselle. Käsite 'ba' määritellään jaetuksi kontekstiksi. Siinä tietoa jaetaan, luodaan ja käytetään hyödyksi. 'Ba' on tila, missä informaatio tulkitaan tiedoksi. Se ei välttämättä merkitse fyysistä paikkaa, vaan erityistä arjen työstä irrotettua aikaa, tilaa ja toimintaa. Se voi olla myös virtuaalista tilaa kuten verkkooppimisympäristö tai mentaalista tilaa esimerkiksi osallistujia yhdistävät päämäärät ja arvot. (Nonaka & Takeuchi 1995)

Kutsun Verkostoprojektin osallistujilleen tarjoamaa arjen opetustyöstä irrotettua aikaa ja tilaa eli ba:ta Nonakan ym. (2001) hengen mukaisesti jatkossa "tiedon luomisen tilaksi". Se antoi ammattikorkeakoulun opettajille mahdollisuuden keskustella verkostona asiantuntijuuden rakentumiseen liittyvistä kysymyksistä ja vahvistaa näkemystään oman työnsä kehittämiseksi. Osallistujat olivat sitoutuneita tähän toiminnan ja vuorovaikutuksen avulla. Tiedon luomisen tila oli niiden henkilöiden jaettu konteksti, jotka osallistuivat sen vuorovaikutukselliseen toimintaan. Siinä he kehittivät rajoja ylittämällä uutta tietoa. (Mt.)

Tutkimukseni kohderyhmä muodostui opettajista, jotka olivat sitoutuneet Verkostoprojektin koulutus- ja kehittämisohjelmassa osallistumaan ja toteuttamaan aidon työelämäprojektin. Lisäksi he olivat lupautuneet analysoimaan projektia, ja kehittämään sen pohjalta ammattitaitoaan ja ammattikorkeakoulun toimintamallia asiantuntijoiden kouluttajana. Asiantuntijatietoa luodaan dynaamisessa inhimillisessä prosessissa yksilöiden sekä yksilöiden ja heidän ympäristönsä vuorovaikutuksessa. Läheinen fyysinen ja psykososiaalinen vuorovaikutus on tärkeää tiedon jakamisessa ja "yhteisen" kielen muodostamisessa osallistujien kesken.

Tiedon luomisen tilassa kerättiin Verkostoprojektin osallistujien mukaan tuoma tiedon kokonaisuus. Se myös tilanteisesti rajoitti yksilöiden välistä vuorovaikutusta. Rajausta tarvittiin merkityksellisen jaetun kontekstin muodostamiseksi. Silti se säilyi avoimena tilana, johon osallistujat voivat tulla ja lähteä. Jaettu konteksti oli jatkuvasti kehittyvä. (Nonaka & Takeuchi 1995.)

Tämä oli ominaista Verkostoprojektille, jossa koulutus- ja kehittämisohjelman lähiopetusjaksojen välillä eri ammattikorkeakoulujen osallistu-

jat toimivat erilaisissa sosiaalialan ja ammattikorkeakoulujen yhteisissä työelämäprojekteissa. He analysoivat projektejaan kukin omilla paikakunnillaan. Verkostoprojektissa mukana olleiden kunkin ammattikorkeakoulun projektien analysoimisessa ja jäsentämisessä on sovellettu kehittävän työntutkimuksen (Engeström 1995) välineitä. Siinä toiminnan teoriaa sovelletaan työtoimintojen tutkimiseen, etenkin työssä tapahtuvien muutosten hallitsemiseksi (Engeström 2004, 9). Lähiopetusjaksoille osallistui tilapäisesti enemmänkin tietyn ammattikorkeakoulun osallistujia kuin ammattikorkeakoulun nimeämät henkilöt. Näin tapahtui silloin, kun jakso pidettiin omalla korkeakoulupaikkakunnalla. Vaikka osallistujien ryhmä Verkostoprojektissa vaihteli eri puolilla Suomea tapahtuneissa kokoontumisissa, osallistujien ydinjoukko pysyi koko ajan samana.

Tutkimukseni asiantuntijapuhe koskee kuuden eri ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteisiä projekteja, joita kuvaan tiivistetysti seuraavassa:

Seinäjoen ammattikorkeakoulu osallistui yhteistyössä toimintakeskuksen, työpajaosakeyhtiön, keskussairaalan kuntoutustutkimuspoliklinikan sekä alueen yrityksen ja järjestön kanssa **Työpajaprojektin** kehittämistointaan, jonka asiakkaat olivat kehitysvammaisia, mielenterveyskuntoutujia, niin sanottuja vajaakuntoisia ja työttömiä nuoria. Työpajaprojektin syntyyn vaikuttivat projektin vetäjien Verkostoprojektin koulutus- ja kehittämisohjelmassa työstämät teemat muun muassa klinikkaopetus-idea ja luovan toiminnan kokemukset (tässä toimintatutkimus). Keskeisiä Työpajaprojektin toimijoita olivat sosionomi-opiskelijaryhmä, pajojen johtajat ja koulutusyksikön neljä opettajaa. Tämän projektin päätavoitteena oli työpajatoiminnan organisoiminen ja kehittäminen sosiaalialan työssä.

Lahden ammattikorkeakoulu osallistui yhteistyöprojektiin lähiöiden asukkaiden, työttömien yhdistyksen ja eri lahtelaisten lastensuojelutyötä tekevien yksiköiden ja projektien kanssa. **Aluetyön projektin**, ”Asukkaasta osallistujaksi” -projektin perustana on perehtyminen tietyn alueen ongelmiin yhdessä asukkaiden, alueella työskentelevien eri alan ammattilaisten ja vapaaehtoistyöntekijöiden näkökulmasta. Tällöin selvitettiin erilaisia toiminnallisia ja muita tarpeita lähiöiden hyvinvoinnin edistämiseksi ja tukemiseksi. Keskeisiä toimijoita projektissa ovat olleet työttömien yhdistys, kaupungin sosiaalitoimen hankkeeseen osallistuneet työntekijät

ja ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan laitoksen opettaja-tiimi. Projektin päätavoitteena oli kehittää ja kokeilla uusia työmuotoja asuin-alueilla asukkaiden hyvinvoinnin edistämiseksi ja syrjäytymiskehitykseen vaikuttamiseksi. (Kempe-Hakkarainen & Laakso 2001, 104–105.)

Espoon-Vantaan ammattikorkeakoulu (nyk. LAUREA) osallistui **Yhteistyöprojektiin** yhteistyössä Vantaan alueen (Tikkurilan) sosiaali- ja terveystoimen kanssa. Työelämäprojektin taustalla oli tarve lähentää ammattikorkeakoulun ja työelämän suhteita ja parantaa teoria-käytäntö-yhteyttä. Lisäksi tarkoituksena oli lisätä opiskelijoiden tutkimus- ja kehittämismahdollisuuksia tulevaa työelämää varten. Projektissa kehitettävien rakenteiden avulla pyrittiin myös turvaamaan yhteistyön jatkuvuus. Keskeisiä toimijoita projektissa olivat Tikkurilan sosiaali- ja terveyskeskus työelämän edustajana ja ammattikorkeakoulun Vantaan yksikön sosiaalialan koulutusohjelmasta kolme opettajaa sekä yhteistyörakenteen vakiinnuttamisen arvioinnissa Tikkurilan sosiaali- ja terveyskeskuksen johtoryhmä ja Vantaan projektiryhmä. Projektin päätavoitteena oli luoda ja vakiinnuttaa yhteistyörakenne sosiaali- ja terveystoimen ja ammattikorkeakoulun välillä.

Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu aloitti **Karikko-projektin** yhteistyössä sosiaalitoimiston lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden kanssa. Työelämäprojektin kohderyhmä oli ensisijaisesti yhden kaupunginosan ja sen lähialueiden lapsiperheet. Karikko-projektin taustalla oli tarve uusien työmenetelmien käyttöönottoon sosiaalityössä ja laajemmin sosiaalialan työssä. Lisäksi pyrkimyksenä oli ehkäistä sosiaalista syrjäytymistä projektityön avulla. Karikko-projektin päätavoitteena oli projektityöstä ja -koulutuksesta saadun kokemuksen hyödyntäminen ehkäisevään lastensuojelutyöhön. Tämä projekti keskeytyi työelämän edustajien jäätyä pois hankkeesta ajallisten ja henkilöresurssien niukkuuden vuoksi.

Oulun seudun ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan yksikkö osallistui Parasta Lapsille ry:n ennaltaehkäisevän lastensuojelutyön **Satteenkaari**-projektiin. Sen kohteena oli yhdessä Oulun kaupunginosassa asuvat 6–8 perhettä. Niihin kuului alle kouluikäisiä lapsia sekä 10 vapaaehtoistyöntekijää. Projektin taustalla oli tarve kehittää pitkäkestoista ennaltaehkäisevää lastensuojelutyötä aikuisten, lasten ja perheiden tarpeet huomioon ottaen. Toiminnan päätavoitteena oli ajoissa tukea ongelmiaan väsyneitä lapsiperheitä.

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelma toteutti yhteistyössä työvoimapiirin ja Joensuun kaupungin peruspalveluviraston kanssa Employment Now -yhteisöaloitteisiin kuuluvan kansainvälisen **Making the Future Work** -projektin. Sen kohderyhmänä olivat työttömät pienten lasten yksinhuoltajaäidit. Projektin taustalla oli sosiaalialan ammattilaisten huoli muutamissa Pohjois-Karjalan kunnissa nuorten yksinhuoltajaäitien tilanteesta ja heidän selviytymisestään. Palvelujen sektoroituneisuus ja niukkuus eivät kyenneet tarjoamaan omassa arjessaan monenlaista tukea tarvitseville henkilöille sellaista suojaverkkoa, joka tukisi heidän mahdollisuuttaan jäsentää omaa elämäntilannettaan ohjatusti ja suunnitella tulevaisuuttaan. Projektin päätavoitteena oli kehittää sosiaalialan työkäytäntöä, jossa ihmisen kohtaaminen kokonaisvaltaisesti hänen arjessaan olisi mahdollista.

Tarjoamalla alati liikkeessä olevan jaetun kontekstin, Verkostoprojekti tiedon luomisen tilana sitoutti osallistujia ja rajoitti tapaa, jolla he hahmottavat työelämäprojektit ja niissä rakentuvan asiantuntijuuden. Tämä tapahtui yhteisen ohjelman lähiopetusjaksojen sisältöjen miettimisen sekä työelämäprojektien analysoinnin kautta. Lisäksi etätehtäviä työstiittiin kunkin ammattikorkeakoulun omilla paikkakunnilla. Toisaalta Verkostoprojektin tarjoama tiedon luomisen tila mahdollisti osallistujille laajempia näkökulmia kuin heidän omansa. Se tarjosi ammattikorkeakoulujen opettajien keskinäistä asiantuntemusta ja kokemusten vaihtoa.

Kyseessä oli spesifi ryhmä ammattikorkeakoulujen opettajia. Se oli neljä vuotta yhteiskeskusteluin työstänyt asiantuntijuuden rakentumista työelämäprojekteissa koskevia, tutkittavia näkökulmia. Koulutus- ja kehittämisohjelman noin 1–2 päivän pituisia lähijaksoja pidettiin noin kaksi kertaa lukukaudessa toukokuusta 1997 lähtien. Yhteensä koulutus- ja kehittämisohjelman jaksoja oli yhdeksän ja lisäksi yhteinen projektin kansallinen seminaari. Varsinainen koulutus- ja kehittämisohjelma päättyi syyskuussa 1999. Sen jälkeen toukokuun 2001 loppuun asti projektiin osallistujat työstivät verkostoyhteistyössä julkaisua. Julkaisuprosessin aikana osallistujien yhteisiä tapaamisia oli viisi ja koko Verkostoprojektissa yhteensä 15. Projektista kirjoitettiin julkaisu Sosiaalialan amk-pedagogiikkaa kokemassa, jossa pohdittiin muun muassa Verkostoprojektin kokemusten pohjalta keskeisiä kysymyksiä, hahmoteltiin ammattikorkeakoulutuksen työelämäsidosta ja yhteistyön toimintamalleja. Tar-

kempi kuvaus lähiopetusjaksojen tavoitteista ja sisällöistä sekä niihin liittyvistä etätehtävistä on esitetty liitteenä.

Ammattikorkeakoulujen opettajilla ei tavallisesti ole ollut mahdollisuutta työssään näin tavoitteellisesti ja järjestelmällisesti etenevään, pitkäaikaiseen vuoropuheluun työelämän kanssa. Vuoropuhelu koski työelämäprojekteja, joissa sosiaalialan ja koulutuksen tavoitteita voitiin edistää, reflektoida ja analysoida toimintaa: opetusta, tutkimus- ja kehitystyötä ja työkäytäntöjä.

2.2 Tutkimusasetelma ja tutkimuksen tehtävät

Tutkimuspolun alussa tutkimusintressi on vahva, mutta kohde ei jäseny aina yhtä helposti. Motiivi ”synnyttää” teon vasta kohteellisuudessaan (Leontjev 1977). Päästäkseen tutkimusprosessissaan liikkeelle tutkijan on erotettava motiivi ja tutkimusongelma toisistaan, etäännytetävä itsensä riittävästi tutkimuskohteesta. Oma kiinnostukseni kohdistuu ammattikorkeakoulun työelämysuhteeseen – etenkin siihen, miten opettajan asiantuntijuus muuttuu, kun opetus ja oppiminen viedään erilaisiin työelämäprojekteihin. Tutkimukseni tavoitteena on uuden tiedon tuottaminen ammattikorkeakoulun sosiaalialan opettajan työelämysuhteen asiantuntijuudesta. Opettajien keskinäisen puheen tutkimus on tärkeää ammattikorkeakouluille, jotka rakentavat identiteettiään ja kehittävät profiliaan korkeakoulujärjestelmän kokonaisuudessa.

Pyrkimyksenäni on nostaa eri ammattikorkeakoulujen opettajien puheesta fokusryhmissä yhteisiksi nousevia näkökulmia ja kokonaisnäkemystä. Tätä kutsun koko projektin asiantuntijuuspuheeksi.

Tutkimukseni taustalla on Verkostoprojekti, jossa kehitettiin ammattikorkeakoulun toimintatapoja ja ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Olen kehittänyt aineistoni erityispiirteet huomioon ottavan tutkimusasetelman ja -tehtävät, joihin kuhunkin on rajattu jokin diskurssianalyttinen näkökulma.

Arjessa toimijat – asiantuntijat – orientoituvat ”käyttöteorioillaan”. Ne eivät ole välttämättä samat kuin ”julkiteoriat”, joilla ilmiöiden luonnetta jäsennellysti ilmaistaan ja omaa argumentaatiota legitimoidaan. Tässä tutkimuksessa asiantuntijuus nähdään tutkimusongelman pohjalta

konstruktiona, jonka asiantuntijat – eri ammattikorkeakoulujen opettajat puheessaan tuottavat. Sitä ei ymmärretä todellisuudessa olevaksi faktaksi, joka tutkimusaineistosta metodin avulla kaivetaan esiin. Sen sijaan asiantuntijuuden ja sen sosiaalisen tuottamisen käytäntöjen nähdään kietoutuvan toisiinsa (Holstein & Miller 1997).

Tarkastelen sosiaalialan opettajien keskinäistä puhuttua ja kirjoitettua toimintaa aktiivisesti erilaisia versioita kielen ulkopuolisesta maailmasta konstruoivana sen sijasta, että kuvaisin sitä. (Vrt. Burr 1995; Gergen 1994; Juhila & Pösö 2000.) Käsitteily todellisuudesta monissa konstruktioissa tuotettuna on samansuuntainen postmodernistisen käsityksen tiedosta ja todellisuudesta kanssa (vrt. Payne 1997). Siinä sosiaalinen todellisuus nähdään olemassa olevana ihmisten tuottamissa konstruktioissa ja tulkinnoissa. Idea tarkastella ihmisten keskinäistä toimintaa kielellisenä, sosiaalista todellisuutta rakentavana prosessina paikantaa tutkimukseni teoreettis-metodologisia lähtökohtia sosiaaliseen konstruktionismiin. Asioiden ja ilmiöiden merkityksellistämisen tavat nähdään sosiaalisessa konstruktionismissa historiallisten prosessien tuloksena. Niissä ihmisten välisellä vuorovaikutuksella on olennainen rooli. Merkitysten rakentamista pidetään kontekstisidonnaisena. Tässä traditiossa painopisteenä on tarkastella teoreettisesti sitä, miten todellisuutemme, ymmärryksemme ja kokemuksemme rakentuvat niiden tapojen kautta, joilla esitämme tekemme toisillemme järjestäytyneinä, selitettävissä olevina. (Shotter 1993; Gergen 1994.) Sosiaalisen konstruktionismin yhtenä keskeisenä lähtökohtana voidaan pitää Peter L. Bergerin ja Thomas Luckmannin (1994) teosta *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen – Tiedonsosiologinen tutkielma*, jonka alkuperäisteos on *The Social Construction of Reality* (Berger & Luckmann 1966). Tämän teoksen voidaan katsoa syntyneen vastareaktiona 1960-luvun rakennefunktionalismille, jossa yhteiskunnan rakenteellisia tekijöitä pidettiin ensisijaisena yksilöihin nähden. Sosiaalisen konstruktionismin sisällä suuntaukset eroavat etenkin sen perusteella, miten niissä tehdään oletuksia objektiivisesta todellisuudesta.

Olen halunnut tutkimuksessani ottaa huomioon opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuutta rakenteistavat yhteiskunnalliset muutokset kuten muutokset koulutusjärjestelmässä ja työmarkkinoilla. Sen vuoksi en ole pitäytynyt pelkästään niiden rakentumiseen työelämäprojekteja koskevassa asiantuntijapuheessa, vaan olen valinnut tutkimukseni teoreettis-

metodologiseksi viitekehykseksi sosiaalisen konstruktionismin kontekstuaalisen suuntauksen (Sarbin & Kitsuse 1994).

Tätä suuntausta kutsutaan myös ontologiseksi tai heikoksi konstruktionismin suuntaukseksi (Edwards 1997, 47–48; Juhila 1999, 160–176). Puhun jatkossa valitsemastani suuntauksesta lyhyesti ”kontekstuaalisena konstruktionismina”. Sen keskeinen argumentti on, että sosiaalisia ilmiöitä kuten opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumista ei voi kokonaisuudessaan palauttaa puheissa ja teksteissä rakennettuihin tulkintoihin. Tässä suuntauksessa katsotaan, että tutkijalla tulee olla mahdollisuus voida arvioida määrittelyjen paikkansapitävyyttä ja osallistua tulkintakamppailuun esimerkiksi opettajien arkea paremmin vastaavan tulkinnan aikaansaamiseksi. Tämä tapahtuu tuomalla keskusteluun tutkimuksen kautta auktorisoituja näkökulmia. Näiden avulla perustellaan sitä, että on olemassa vakuuttavia ja vähemmän vakuuttavia sosiaalisten ilmiöiden määrittelyprosesseja. (Mt., Holstein & Miller 1993, 11–12.)

Kontekstuaalisen konstruktionismin lähestymistavassa tutkija on kiinnostunut ihmisten puheesta tuottamista konstruktioista, mutta tekee lisäksi joitakin oletuksia objektiivisista sosiaalisista olosuhteista. Sosiaalisten ilmiöiden sijoittaminen sosiaaliseen kontekstiinsa nähdään tärkeäksi (Payne 1997, 31). Kontekstuaalisuus merkitsee sitä, että ihmiset ajattelevat ja toimivat aina jossakin historiallisessa kontekstissa, joka on sillä hetkellä objektiivinen, ihmisen ulkopuolella oleva. Se on kuitenkin ihmisen muovaama ja myös vaikuttaa ihmiseen. (Sarbin & Kitsuse 1994, 12.) Kontekstuaalisessa suuntauksessa painotetaan nimenomaan konstruktioiden sosiaalisuutta yksilöllisyyden sijasta. Konstruktioiden sosiaalisuus perustuu siihen, että ne tuotetaan tietyssä kontekstissa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa kuten tutkimukseni ammattikorkeakoulukohtaisissa fokusryhmissä.

Valitsemaani kontekstuaalista konstruktionismia on kritisoitu tavasta, jolla sosiaaliset olosuhteet ja tutkijan tieto ymmärretään objektiivisiksi (Laitinen 2004, 55; Miller & Holstein 1993, 8–10). Pyrin välttämään ongelmaa ’paremman tietäjän rooliin’ asettumisesta perustelemalla tutkimuksessani lähtökohtani, roolini, tutkimukselliset valintani ja tulkintani. Lisäksi perustelen mahdolliset kriittiset huomautukseni tutkimustekstissäni. Tunnustan rajallisuuteni tutkijana ja korostan sitä, että tutkimukseeni informantit ovat yhtä lailla rakentamassa sosiaalista todellisuutta.

Vaikka tutkimus on aina tutkija-subjektin ajattelun ja valintojen kautta suodattuvaa (Pohjola 2007b, 23), tutkijana myös reflektoin toimintaani. Pyrin kantamaan vastuuni tutkimuksellani tuotetusta tiedosta ja tiedon tuottamisen tavasta. Kontekstuaalinen konstruktionismi mahdollistaa teoreettis-metodologisena viitekehyksenä kielellisesti konstruoituvien tulkintojen koetteluun vertaamalla niitä esimerkiksi informanttien arkitodellisuuteen, rakenteellisiin intressinäkökulmiin sekä muihin mahdollisiin tietoihin ja selityksiin (Juhila 1999, 168).

Sosiaalisen todellisuuden voidaan katsoa rakentuvan ”faktoista” (=kyseenalaistamaton itsestäänselvyys, tosiasia, tosi tieto) sekä moraalista hyveistä, joista käydään jatkuvaa retorista kamppailua (Jokinen 1999, 132). Tutkimuksessani en erottele moraalisia hyveitä faktoista. Sen sijaan keskityn sen tarkasteluun, miten eli millaisin strategioin ja millaisia retorisia keinoja käyttämällä opettajan työelämysuhteen asiantuntijuus tuotetaan faktaksi.

Sanan fakta etymologia viittaa siihen, että yksikään ”tosiasia” ei ole irrallinen siitä, että se on kerrottu, tuotettu tietyllä tavalla. Sana ’fakta’ on peräisin latinan sanasta ’factus’. Se merkitsee ’muovailtua’, ’valmistettua’ ja ’jalostettua’. Faktat on aina ”tehty”: joku on muokannut ja esittänyt ne tietynlaisiksi. (Lehtonen 2002, 122.) Faktan konstruoinnissa pyritään saamaan kuvaukset näyttämään kiistämättömillä tosiasioilta. Tällöin sosiaalisen todellisuuden konstruktiivinen luonne hämärtyy. Vaihtoehtoiset todellisuuden tulkinnan ja jäsentämisen tavat vaihtuvat. Näin perustelemalla ja vakuuttamalla tuotettu tieto syrjäyttää muut, vaihtoehtoiset tiedon ja totuuden versiot. Ne alkavat näyttää virheellisiltä ja hylättäviltä. (Jokinen & Juhila 1993, 89; Jokinen 1999b, 129; Juhila 1993, 152.)

Tutkimuksessani huomiota kiinnitetään niihin faktuaalistamisstrategioihin ja retorisiin keinoihin, joita toimijat tilanteisesti käyttävät rakentaessaan kuvauksistaan ’tosiasioita’. Faktuaalistamisstrategioilla tarkoitetaan sellaisia vakuuttelun muotoja, joita käyttämällä jonkin tiedon totuusarvosta tulee niin suuri, että kyseinen versio vaikuttaa itsestään selvältä, ainoalta vakavasti otettavalta ja todelta (Jokinen & Juhila 1993; Jokinen & Juhila 1996, 40).

Nämä strategiat eivät aina toimi mekaanisesti tai samalla tavalla vaan niiden toimintaan vaikuttaa strategian esiintymiskonteksti (Potter 1996, 119). Faktan konstruointi voidaan nähdä myös pyrkimyksenä hege-

monisen, hallitsevan aseman saavien totuusdiskurssien tuottamiseen. Italialaisen Antonio Gramscin teoriasta peräisin oleva käsite ”hegemonia” mahdollistaa asiantuntijapuheen tarkastelun arkipäivän vallankäytön näkökulman huomioon ottaen. (Alunp. Gramsci 1979; 1982.) Gramscilaisen hegemoniakäsitteen heikkoutena pidän sitä, että se jättää vailla valtaa olevat ihmiset passiiviseen asemaan suhteessa yhteisössä vaikuttaviin poliittisiin voimiin. Aineksia hegemonisen vallan kyseenalaistamiseen tarjoaa venäläinen kielifilosofi Mihail Bahtin. Hänen ”heteroglossiaksi” (latinasta englannin kieleen lainattuna) kutsumassaan eli monikielisyyden tilassa erilaiset puhettavat osallistuvat merkityksenantoon. Tällöin hegemoninen valta aina kyseenalaistuu. (Bahtin 1991.)

Tarkoitukseni on analysoida niitä kielen käytön prosesseja, joissa opettajien työelämysuhteen asiantuntijuutta rakentavista asiantiloista ja tapahtumista rakentuu tosia tietoja (=faktoja) työelämäprojekteja koskevassa asiantuntijapuheessa. Tällöin jotkut todellisuuden versiot syrjäytyvät. Tässä opettajien asiantuntijapuheessa tuotetaan faktaksi myös opettajien työelämysuhteen asiantuntijuuden orientaatioita. Ne eivät ole vain yksilön psyykkisiä suhtautumistapoja, vaan ilmaisevat tietoista toimintaa suhteessa ympäristöön (Järvinen ym. 2000, 117–118).

Piotr J. Galperin (1979, 160) on tarkastellut orientaatiotoiminnan muodostumista ja merkitystä toiminnassa. Hänen mukaan orientaatiotoiminnan tutkimiseksi ei riitä pelkkä olemassa olevan orientaation analysoiminen valmiissa muodossa. Tätä hän perustelee sillä, että orientaatiotoiminnan muodostumisprosessi muuttaa jatkuvasti sen rakennetta, koostumusta ja muotoa. Galperinin (mt.) mukaan orientaatiotoiminnan tutkiminen vaatii ”kehittäviä kokeita”, joka paljastaa sen rakenteen ja lainalaisuudet. Tutkimukseni sosiaalisen konstruktionismin teoreettis-metodologisen viitekehyksen mukaan myös orientaatiotoiminnan voi katsoa olevan jatkuvassa rakentumisen tilassa.

Valitsin orientaation käsitteen, koska minua kiinnosti se, millaisia opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden orientaatioita opettajien puheessa rakentuu. Taustalla oli ajatus siitä, että monipuolisia sosiaalialan eri ammattilaisten – myös opettajien – asiantuntijuuden orientaatioita tarvitaan sosiaalialan työssä (vrt. Kivipelto 2004, 355). Tutkimuksessani en noudata Galperinin (1979) metodista ohjetta ”kehittävistä kokeista”, vaan rajaudun tarkastelemaan opettajien orientoitumista työelämysuhteessaan.

Toisiaan täydentävät ja toisiinsa läheisesti liittyvät sosiaaliseen konstruktionismiin perustuvat ja sen kontekstuaalisen konstruktionismin suuntauksen kanssa yhteensopivat näkökulmavalintani ovat edellä tässä alaluvussa esitetyin perusteluin ja käsitelmäärittelyin seuraavat:

- opettajien asiantuntijuuden eri orientaatioiden tuottaminen puheessa
- asiantuntijuuden faktuaalistamisstrategiat ja niiden retorinen vakuuttaminen.

Tältä pohjalta määrittelen tutkimuksen tehtävän seuraavasti:

Tutkimuksen päätehtävänä on:

1. *Miten opettajien työelämysuhteen asiantuntijuus rakentuu todeksi tiedoksi (=faktaksi) sosiaalialan työelämäprojekteja koskevassa asiantuntijapuheessa?*

Lisäksi tarkennan tehtävää seuraaviin kysymyksiin:

1. *Millaisia opettajien työelämysuhteen asiantuntijuuden orientaatioita opettajat tuottavat puheessaan faktaksi?*
2. *Miten opettajat vakuuttavat työelämysuhteen asiantuntijuuttaan rakentavia asiantiloja ja tapahtumia faktaksi työelämäprojekteja koskevassa asiantuntijapuheessaan?*

Tutkimusasetelman tulee olla herkkä kontekstille ja osallistujille. Diskurssianalysissa tästä puhuttaessa tarkoitetaan usein sitä, että puhe tapahtuu tietyssä ajassa ja paikassa (Jokinen & Juhila & Suoninen 1993c, 30). Puhe myös uusintaa ja muuttaa sen kontekstia, joka on paikallinen, tietyssä tilanteessa todellistuva ja jatkuvasti muuttuva. (Drew & Heritage 1992, 18–19.) Tutkimuksessani hyödynnän Derek Layderin (1993, 71–106) esittämää ”tutkimuskarttaa” (liite 5). Siinä Layder (mt.) havainnollistaa ihmisten toimintaan kohdistuvan sosiaalitutkimuksen neljää elementtiä. Hänen mukaansa ihmisten sosiaalista toimintaa tutkittaessa kohteena voivat olla makrotason sosiaaliset organisaatiot, sosiaalinen toiminta tai yksilön minä-identiteetti ja sosiaalinen kokemus. Toiminnan ymmärtäminen edellyttää sen eri elementteihin kuuluvien osa-alueiden

ja niiden välisen vuorovaikutuksen huomioon ottamista. Layderin (1993) tutkimuskartta auttaa ymmärtämään niitä monimutkaisia sidoksia, joiden kautta ”Toimija”, yksilö esimerkiksi tutkimuksessani asiantuntija (ammattikorkeakoulun opettaja), sijoittaa itsensä lähiympäristöönsä ja yhteiskunnallisiin konteksteihin. Siinä eritellään yhtä tapaa, jolla makro- ja mikroanalyysi voidaan yhdistää.

Sosiaalisen organisoitumisen eri tasoihin viittaavat tutkimuskartan elementit liittyvät läheisesti toisiinsa. Niitä voidaan analyttisissä ja tutkimustarkoituksissa tarkastella erikseen. Kulloisenkin ryhmän toiminta eli tutkimuksessani asiantuntijapuhe tapahtuu sosiaalisesti määräytyneissä tilanteissa vasten erityistä asetelmaa ja kontekstia. (Mt. 5, 72, 75–76, 79.) Silti opettajien puhe ei ole tutkittavan todellisuuden kuva, vaan kielellisesti konstruoitavia tulkintoja voidaan verrata todellisuuteen.

Olen laatinut Derek Layderin (1993) tutkimuskartan pohjalta diskurssianalyttisen sovelluksen (kuvio 2), jota käytän tutkimusotteeseeni soveltuvalla tavalla seuraavasti. Toimijat – ammattikorkeakoulujen opettajat ja työelämän yhteistyökumppanit – ovat tällöin aineiston puhetilanteisiin osallistujia. He eivät kuvaa, vaan ’tekevät puheellaan asioita’. Toimijat tulkitsevat toistensa puhetekoja, tuottavat puhuessaan identiteettiään ja konstruoivat erilaisia versioita todellisuudesta oman sosiaalisen kokemuksensa pohjalta. Jokainen tilanne kehittää omat variaationsa. Ne riippuvat mukana olevista yksilöistä, käytettävissä olevista resursseista ja kulloisenkin areenan luonteesta (mt., 84). Tilanteella tarkoitan työelämäprojekteja koskevaa puhetilannetta. Siinä ihmisten (asiantuntijoiden) kielenkäyttö on tilannesidonnaista, ja siihen sisältyy säännönmukaisuuksia. Areenalle on puolestaan ominaista jatkuva luonne. Sitä ylläpidetään tilannekohtaisen sosiaalisen toiminnan kautta. Areena koetaan vakiintuneena järjestäytymisen muotona, johon osallistuvien tulee suhteuttaa toimintansa eri tavoin. Se on suureksi osaksi tuotettu uusinnetuista sosiaalisista suhteista (mt., 89–90). Areenalla tutkimuksessani tarkoitan asiantuntijapuheen tulkinnan kannalta olennaisena osa-alueena sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kontekstia. Tällöin on kyse siitä, mitä merkitsee, että kyse on ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusta tarjoavan yksikön opettajan tai työelämän esimerkiksi sosiaaliviraston sosiaalityöntekijän lähtökohdista tulevasta asiantuntijapuheesta. Keskeistä on ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutus suomalaisessa yhteiskunnassa ja sen suhde asiantuntijuuden muutoksiin työmarkkinoilla.

Kielen käytön voi ajatella suhteutuvan konkreettisen haastattelu- tai yleensä puhetilanteen ulkopuolelle, jolloin kontekstin käsite laajenee aiemmista. Areenoiden ja laajempien makrotekijöiden ja -prosessien välillä, jotka muodostavat niiden kontekstin, ei ole selvää rajaa (Layder 1993, 99). Sosiaalialan ammattikorkeakoulutus ja työmarkkinat ovat esimerkkejä välittävistä sosiaalisista muodoista, joilla on yhteydet esimerkiksi tilannekohtaiseen toimintaan ja sen areenoille sekä sieltä takaisin makrotasolle.

Kontekstilla tutkimuksessani tarkoitan Layderia (mt., 72) soveltaen puheen tulkinnan kannalta olennaista yleistä yhteiskunnallista, työelämän ja koulutusjärjestelmän muutoksen kontekstia. Näitä muovaavat arvot, traditiot, sosiaalisten ja taloudellisten organisaatioiden rakenteet ja valtasuhteet. Konteksti sisältää aikakauden julkisen keskustelun totunnaisesti käytetyt merkityssysteemit ja näkökulmat. (Ks. Jokinen ym. 1993c, 32; Silverman 1985, 37–39.)

Layderin (1993) tutkimuskartan ja sen diskurssianalyttisen sovellukseni kautta opettajan työelämysuhteen asiantuntijuutta taustoittavan tarkasteluni voi nähdä tutkimukseni fokusryhmähaastattelujen asiantuntijapuheen kontekstina ja areenana. Harkitsin opettajan työelämysuhteen ja ammattikorkeakoulun pedagogisen toimintamallin kuvauksen siirtämistä tiivistettynä areenan ja kontekstin käsitteiden tarkastelun yhteyteen. Tällöin kuitenkin muiden kuten työelämän muuttuvaan osaamiseen ja työssä oppimiseen sekä työelämysuhteen asiantuntijuuden tutkimukseen liittyvien näkökulmien kuvaus olisi jäänyt irrallisiksi – vaille yhteyttä esimerkiksi opettajan työelämysuhteeseen ja työtehtäviin. Päädyin auki kirjoittamaan opettajan työelämysuhdetta kuvaavan kokonaisuuden erikseen tutkimusasetelmani kuvauksen jälkeen, koska opettajan työelämysuhteen asiantuntijuutta monista eri näkökulmista ja sisällöltään laajasti esittelevän taustoitukseni esittely pelkästään kontekstin ja areenan käsitteiden yhteydessä ei ollut mielestäni perusteltua. Tekstin tiivistäminen nykyisestä olisi taas poistanut kiinnostavia näkökulmia.

Edellä hahmotetulta perustalta tutkimusasetelmani eri elementit ja tasot voidaan tiivistää Layderin (mt., 72) tutkimuksen peruskarttaa hyödyntäen seuraavaksi asetelmaksi (kuvio 2). Tutkimusasetelma perustelee tutkimustehtävien ja tutkimuksen pääkysymyksen pohjalta aineistovetoisia lähestymistapoja.



Kuvio 2. Tutkimusasetelma.

Kuvio antaa paperilla pysäytyskuvana virheellisesti hierarkkisen kuvan eri tutkimusasetelman elementtien ja tasojen välisestä suhteesta. Kysymys on vahvasti toisiinsa limittyvistä ja vuorovaikutuksellisista tutkimusasetelman ja asiantuntijapuheen syntykontekstin elementeistä ja tasoista.

3 KYSYMYS OPETTAJAN TYÖELÄMÄSUHTEEN ASiantuntijuudesta

3.1 Opettajan työelämäsuhde

Tutkimukseni ja siihen liittyvä fokusryhmien haastattelupuhe kontekstoituu ammattikorkeakoulun sosiaalialan työelämäyhteistyöhön ja asiantuntijuuskeskusteluun. Keskeisesti tätä kontekstia rakentavat opettajan työelämäsuhde, työelämän muuttuvat osaamisvaatimukset ja opiskelijoiden työssä oppiminen. Olennaisesti tähän liittyy myös ammattikorkeakoulutuksen areenalla käytössä oleva pedagoginen toimintamalli. Opettajien työelämäsuhteen ja asiantuntijuuden tutkimus täydentää tämän kokonaisuuden.

Työelämän käsite on tärkeä ammattikorkeakoulun opettajien työelämäsuhdetta ja siihen liittyvää asiantuntijuutta koskevassa tutkimuksessani. Työelämä ei ole analyttinen käsite. Se on arkikielen ilmaus, jonka päämerkitys viittaa ansiotyöhön elämänpiirinä. Nykysuomen sanakirja (1992, 120) kuvaa työelämää seuraavasti:

”nykyaikaiselle työelämälle on ominaista tavaton kiire” (mt., osa VI).

Arja Honkakosken (1995, 104) mukaan

”ei ole olemassa yhtä työelämää, vaan ristiriitaisia intressejä edustava kenttä toimijoineen”.

Työelämä voidaan siten ymmärtää hyvin eriytyneeksi, erilaisia toimijoita, intressejä, rakenteita, lähtökohtia ja tilauksia sisältäväksi moninaisuuden kimpuksi. Ihmiset sijoittuvat työelämään ja sen piirissä avautuviin tehtäviin työmarkkinoiden välityksellä. Työmarkkinat ja niiden toiminta ovat olleet yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteina modernin yhteiskuntatieteen klassikoista lähtien (Kasvio 1994, 94). Esimerkiksi Max Weber (1967) korosti ihmisten työmarkkina-asemien merkitystä ihmisten elämänkohtaloiden keskeisenä määrittäjänä.

Philip Cooke (1983, 544) pitää työmarkkinoita yhteiskunnallisena mekanismina, joka määrittelee työvoimaa, sen arvoa, kysyntää ja tarjon-

taa. Samalla työmarkkinat on välitysmekanismi, joka yhdistää tuotannon, vaihdon, kulutuksen ja hyvinvoinnin kehitystä.

Työmarkkinat on myös sosiaalinen järjestelmä, joka vaikuttaa samanaikaisesti eri yhteiskunnallisten instituutioiden ja toimijoiden historiaan. Työmarkkinoiden rakenteeseen ja toimintatapaan vaikuttaa muun muassa yhteiskunnallinen toimintaympäristö esimerkiksi globaalit, kansalliset ja paikalliset suhteet. Se rakentuu järjestelmänä myös eri toimijoista kuten työnantajat, työntekijät ja sosiaaliset instituutiot. (Vrt. Koistinen 1999.)

Yhteiskunnan voidaan katsoa muodostuvan sosiaalisista instituutioista (Durkheim 1990). Sosiaalisia instituutioita esimerkiksi perhe tai koulu voidaan määritellä esimerkiksi sosiaalisten suhteiden järjestelminä mukaan lukien valtasuhteet. Lisäksi sosiaalisiin instituutioihin kuuluu käytäytymissääntöjä. Ne ovat olemassa riippumatta ihmisistä, jotka niitä toiminnassaan noudattavat. Sosiaaliset instituutiot luodaan kollektiivisesti ihmisyhteisössä perustavien inhimillisten tarpeiden tyydyttämisen turvaamiseksi. (Vrt. Tuomela 2002, 157.) Lisäksi työmarkkinoihin kuuluvat sosiaaliset rakenteet kuten koulutusjärjestelmä. Koulutusrakenteiden muutokset kytkeytyvät aina laajempiin yhteiskunnallisiin muutoksiin, joille koulutusinstituutiot ovat alisteisia (Väärälä 1993, 13). Edelleen kulttuuri, vallan rakenteet, ihmisten elämäntavan muutokset (Väärälä 1995, 48) ja arvostukset vaikuttavat työmarkkinoiden toimintaan. (Vrt. Koistinen 1999.) Elämäntavan käsitteellä on kuvattu usein sitä, miten ihmiset arjessaan elävät (Vrt. Roos 1987).

Työmarkkinoiden toimintatavan muutoksen analyysissa ja tulkinnoissa on tarpeen olla varovainen. Varmuudella ei tiedetä meneillään olevan yhteiskunnallisen murroksen tuottamia pysyviä muutoksia. Pysyväisluonteiseksi muotoutunut joukkotyöttömyys näyttää kuitenkin murentavan palkkatyöhön perustuvan yhteiskunnan eräitä rakenteita ja niille pystytettyjä instituutioita. Muutos on näkynyt työmarkkinakansalaisuutta säätelevissä työmarkkinaehdoissa. Ellen Ek, Leena Viinämäki, Erkki Saari, Ulla Sovio ja Marjo-Riitta Järvelin (2004) puhuvat kansalaisuuden 'typistymisestä' työmarkkinakansalaisuudeksi ja -kansalaisiksi, joiden oikeuksien ja velvollisuuksien perustana on toimiminen työmarkkinoilla. Ihmiset rekrytoidaan pikemmin työ- ja koulutusuralle, jossa työ, koulutus ja siirtyminen erilaisiin tehtäviin ketjuuntuvat. (Urponen 1997.)

Työmarkkinat tunkeutuvat koulutusjärjestelmän ja työjärjestelmän väliin entistä voimakkaammaksi säätelijäksi. Ne muun muassa suhteellistavat koulutuksen tuottamia tietoja ja taitoja. Koulu kvalifioi opiskelijoita työmarkkinoille. Samalla se opettajineen on itse osa työmarkkinoita ja sen yhteiskunnallisesti määräytyvää työprosessia. (Väärälä 1995.)

Vaikka sosiaalialan koulutuksella on pitkä historia Suomessa aina 1860-luvun lopulta lähtien, sosiaalialan koulutusrakenteet ovat muovautuneet suhteellisen myöhään. Pääosin ne ovat kehittyneet vasta 1980- ja 1990-luvulla. Hajanaisen sosiaalialan keskiasteen koulutuksen kokoamisella yhteen 1980-luvun lopulla irrottauduttiin muun muassa koulutuksen välittömästä sitomisesta työtehtäviin. Matti Vuorensyrjä, Merja Borgman, Tarja Kemppainen, Mikko Mäntysaari ja Anneli Pohjola (2006, 31) katsovat ammatillisen koulutuksen vasta tuolloin modernissa mielessä alkaneen. Sosiaalialan opistoasteen koulutuksen muutaman vuoden väli-vaiheesta 1980-luvun lopulta ja 1990-luvun taloudellisista lamavuosista lähtien on suomalaisen koulutusjärjestelmän kaikilla tasoilla toteutettu suuria rakenteellisia muutoksia ja uudelleenorganisointeja. Esimerkiksi 1990-luvulla tapahtunut korkeakoulujärjestelmän muutos on yhdenmukaistanut ja nostanut alan koulutustasoa. Siihen kuuluvat erityisesti sosiaalialalle suunnattujen ammattikorkeakoulututkintojen kehittäminen ja sosiaalityön itsenäistyminen omaksi pääaineekseen yliopistoissa. Korkeakoulutuksen muutos ei kuitenkaan suoraan ole välittynyt työelämään. (Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007, 18–19, 36.)

Työmarkkinat myös lohkoutuvat, ja muuttavat työsuhteita. Lisäksi työnteon muodot moninaistuvat ja sisällöt muuttuvat esimerkiksi palveluvaltaistuvat. Tämän työn sisältöä koskevan muutostrendin keskeinen piirre on muun muassa suhde asiakkaisiin ja tähän liittyvä vuorovaikutus. Työurat eriytyvät ja ammatit murenevat. Edelleen kvalifikaatio- ja asiantuntijuusvaatimukset muuttuvat. Nämä osoittavat, etteivät työn ja työelämän vanhat tulkinnat enää päde.

Työmarkkinoiden muutoksen yhtenä vaatimuksena on ollut joustavuuden lisääntyminen (Atkinson 1987; Beck 2000, 3). Työelämän muutoksen tutkijat Jacques Belanger, Anthony Giles ja Gregor Murray (2002, 15–71) esittävät, että olemme siirtyneet fordismista massatuotannon tuotantomallista uuteen tuotantomalliin. Teollisen yhteiskunnan fordistinen malli perustui mittakaavaetuihin, standardointiin, työprosessin kontrollointiin, vahvaan erikoistumiseen ja työnjakoon. Uudessa tuotantomal-

lissa kilpailuetua haetaan esimerkiksi joustavuudesta, korkeasta laadusta ja nopeasta sopeutettavuudesta työelämän (markkinoiden) tarpeisiin.

Joustavan tuotannon organisaatio voi tietyllä hetkellä valita ja suorittaa joitakin mahdollisista toiminnoistaan. Sen työvoima tilapäistyy. (Sennet 2008, 49–51.) Suomessa joustavuudessa on kiinnitetty huomiota muun muassa työsuhteiden epävakaistumiseen 1990-luvulta lähtien ja uusiin työnteon muotoihin. (Vrt. Julkunen 2008.) Yhä harvemmin ihmiset solmivat koko urakehityksen sisältäviä työsuhteita. Palkkatyön, ammatin ja vakaiden urien epävakaistuminen on merkinnyt samansuuntaista muutosta myös työkuultuurissa ja työurissa (Rhodes & Scheeres 2004). Työkuultuurilla kuvataan etenkin työtoiminnan organisointiin liittyviä käytäntöjä. Epätyypilliseen työsuhteeseen perustuva työ ei ole vakinaista tai säännöllistä kokoaikaista työtä. Se on määräaikaista työtä kuten projektit ja osa-aikatyöt. Vaikka Suomessa on eurooppalaisittain paljon määräaikaisia työsuhteita, enemmistö työsuhteista on edelleen kokoaikaisia ja vakinaisia (Moilanen 2007, 201).

Työprosessikeskustelu on tuottanut kiinnostavaa sen muutoksen analyysia (Burawoy 1979, 1985; Knights & Willmott 1989; Thompson & Smith 2001) Harry Bravermanin (1974) käynnistämästä Karl Marxin työprosessin analyysiin perustuvasta keskustelusta lähtien. Siinä nähtiin pääoman täydellistyvän kontrollin määräävän työprosessin yleisen kehityksen sisällön. Tutkimustehtäväni pohjalta ei ole perusteltua syvällisesti pureutua työprosessidebatin eriytyneisiin keskusteluihin. Joitakin työprosessin yleisestä kehityksestä esiin nostettuja näkökohtia on kuitenkin hyvä tuoda esiin.

Yksi keskeinen työprosessin muutokseen liittyvä näkökulma on työn henkistyminen, informatisoituminen. Se jättää yhä enemmän työn kehittämisessä olennaista tietoa työntekijälle itselleen. Tämä murtaa teolliselle yhteiskunnalle ominaista tayloristisen työprosessin kontrollin peruseräatetta (Taylor 1947). Siinä työntekijä tuli eristää hänen toimintaa koskevasta tiedostaan. Uudessa tuotantomallissa pyritään pikemmin työntekijän tiedon mobilisointiin työprosessin ongelmien ratkaisemiseksi. Sille on ominaista kommunikoivuus ja vuorovaikutus. (Belanger ym. 2002.) Opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden pohdinnassa työprosessikeskustelu on implisiittisesti läsnä silloin, kun tehdään esimerkiksi tulkintoja työelämän, asiantuntijuuden ja kvalifikaatioiden muutoksista.

Hannah Arendtin (2002, 11–14) filosofisessa tarkastelussa työtä lähes-tytään käsitteellä *vita activa*. Se sisältää ihmisen perusakviteetin ja työn kolme eri muotoa: työn (*labour*), valmistamisen (*work*) ja toiminnan (*action*). Agraarisessa yhteiskunnassa työ oli fyysistä, voimaa tehtävän suorittamisessa vaativaa ja kokonaisvaltaista *labour*-tyyppistä työtä.

Sana valmistaminen (*work*) liittyy teolliseen työhön. Se ei vaatinut niinkään voimaa kuin sopeutumista työskennellä organisaation, työnjaon ja koneiden vaatimusten mukaisesti. Työ muodoissa *labour* ja *work* ei ole lisääntymässä. Toiminta (*action*) edustaa työn korkeampaa astetta. Se ilmenee muun muassa vapaan kansalaisen julkisena toimintana ja kykynä reagoida luovasti muutokseen. Tuotannollinen toiminta ei ole pelkästään esimerkiksi palvelun aikaansaamista, vaan samalla työn itsensä muuttumista ja uusien mahdollisuuksien avaamista. Siinä ihmiset työskentelevät suoraan toistensa kanssa ja kommunikoivat keskenään.

Nopeasti muuttuvassa työelämän toimintaympäristössä toiminnan uudistaminen saattaa nousta rakenteiden uudistamisen edelle. Toimintaympäristön muutos korostaa toimijoiden keskinäistä vuorovaikutusta. Taustalla on ajattelutavan muutos, jossa uusien hallintorakenteiden ei katsota uudistavan riittävästi toimintaa. Toiminnan uudistusten nähdään silti voivan johtaa rakenteiden uudistamiseen. Tätä ajattelutavan muutosta kuvataan siirtymisenä viranomaistehtävien hoitoon keskittyvästä hallinnosta hallintaan. Hallinnalle on ominaista kehittämiskeskineen toimintatapa, verkostoituminen, aktiivisuus ja kumppanuus. (Vrt. Mötönen 2005, 79–89.)

Työsuhteiden monimuotoistumisen rinnalla työelämän kokonaisuutena voidaan katsoa hajautuneen moniin eri todellisuuksiin. Siinä on kuitenkin myös yhteiseksi koettuja piirteitä muun muassa kokemukset työn kasvavista vaatimuksista (Julkunen 2007, 39), jotka näkyvät esimerkiksi opettajan työssä. Asiantuntijatyössä erityisesti työn haasteet kuormittavat, koska ne lisäävät työn määrää ja vaatimuksia. Organisaatio muuttuu, toiminta muuttuu, työn hallitsemiseen liittyvä tieto, osaaminen, teknologia, toimintaympäristöt ja verkostot muuttuvat.

Jälkiammatillisen työelämän teesi (Casey, 1995) kokoa monia nykyisiä trendejä. Sen mukaan jälkiammatillista työelämää kuvaa ammattien sijasta tieto, informaatio, monitaitoisuus ja jatkuva töiden uudelleenmuotoilu. Niiden tavoitteena on joustavuus, luovuus ja oppiminen. Rai-

ja Julkusen (2008, 137–138) mukaan Catherine Caseyn (1995) edellä mainittua teesiä puolustaa muun muassa se, että työelämän tutkimuksen viitekohtana ammatti on vaihtunut tietoon, informaatioon, osaamiseen ja asiantuntemukseen. Professioneja sulkeneet tietomonopolit ovat purkautuneet. Aikaisemmin suljettua tietoa saa helposti tietokoneen avulla verkosta. Profession käsitteellä tarkoitetaan tutkimuksessa usein ammatin tai ammatillisuuden huipentumaa (Rantalaiho 2004, 239).

Ammattia hajottavat prosessit eivät silti ole uusi, jälkiammatillisen työelämän ilmiö (Julkunen 2001, 16). Myös monet näkökohdat kuten ammattikoulutuksen, tutkintojen ja professioiden arvostus tukevat ammatin jatkuvuutta. Esimodernina aikana profession piirteenä oli filosofinen aines, ei vielä selvästi erityisalakohmainen tieto. Tavoitteena oli ammattikunnan statuksen nostaminen sen sisäisen organisoitumisen ollessa vähäistä. Yhteiskunnan modernisaatio merkitsi filosofisen tietoaineksen korvautumista tieteellisellä ja työspesifillä tiedolla. Erityisosaaminen, tieteellistyminen ja ammattikunnan sisäinen erikoistumiskehitys vahvistuivat. Professionit alkoivat saada valtuutuksia tiettyihin työtehtäviin yhteiskunnallisessa työnjaossa. Jälkimoderniin siirryttäessä professionaaliset valtuutukset ovat muuttumassa. (Konttinen 1999, 48–52.)

Esimerkiksi Ulrich Beck (1994) on viitannut tähän refleksiivisen modernisaation teoriassaan yhteiskunnallisesta muutoksesta. Muutoksen refleksiivisyydellä hän tarkoittaa modernisaation kääntymistä omia perusteitaan koskevaksi muutokseksi. Siinä ensimmäisen modernin instituutiot esimerkiksi ammatit murenevät ja niitä puitteistetaan uudelleen. (Mt.)

Professioajattelu elää eri ammattikuntien kuten opettajien itsemäärittämisessä ja ammatillisia asemia puolustettaessa. (Rantalaiho 2004, 239.) Casey (1995) katsoo, että julkisen sektorin ammattiteilla ja professioilla on ollut tärkeä tehtävä ammatillisen toiminnan jatkuvuutta tukevana institutionaalisina rakenteina. Ne ovat tarjonneet opettajille identiteetin aineksia, tunteen jatkuvuudesta ja koherenssista eli yhteensopivuudesta ja pysyvyydestä. John Clarken ja Janet Newmanin (1997, 62–63) mukaan esimerkiksi professionaalisille ryhmille ominainen kollegiaalisuus on ollut tärkeää hyvinvointivaltion sosiaalipoliittisten päämäärien kannalta. Se on edistänyt sitoutumista ammatin kautta laajempiin kuin vain oman organisaation tai yksikön tavoitteisiin.

Monet naisvaltaiset professioina pidetyt ammatit esimerkiksi opettaja ovat olleet läheisessä liitossa hyvinvointivaltion kehittymiseen. Raija Julkusen (1994) mukaan professionaaliset projektit ja suomalainen hyvinvointivaltio ovat kehittyneet toisiaan tukien. Professionaalisilla projekteilla kuvataan usein tavoitteellista työtä ammattikunnan aseman ja arvostuksen vakiinnuttamiseksi niiden tehtävä- ja asiantuntijuusalueella (vrt. Witz 1992).

Toisaalta voidaan kyseenalaistaa, onko opettajan ammatti professio. Muun muassa Amitai Etzioni (1969) on nimittänyt opettajan ja sosiaalityöntekijän ammatteja semiprofessioiksi. Tällaiset ammattikunnat täyttävät profession kriteerit vain osittain ("puoliksi"), vaikka ne pyrkivät sitä kohti (Konttinen & Pirttilä 1996, 10).

Täysin kehittyneen profession edellytykseksi Etzioni (1969) katsoi vähintään viiden vuoden mittaisen yliopistotasaisen koulutuksen. Keskeisinä esteinä täyden professionaalisen aseman saavuttamiselle näissä ammateissa hän piti koulutusajan riittämättömän pituuden lisäksi oman selkeän tieteellisen tietoperustan, erityisiin taitoihin ja muilta suljettuun ammattikieleen perustuvan monopolin puuttumista. Lisäksi Etzioni katsoi työn semiprofessioissa painottuvan tiedon soveltamiseen tiedon tuottamisen sijasta. (Mt.)

Nämä ammatit ovat kuitenkin viime vuosikymmeninä pyrkineet vahvistamaan tieteellistä tietoperustaansa ja parantamaan teorian integroitumista ammattikäytäntöihin. Ne ovat kehittäneet koulutustaan korkeatasoiseksi ja laajentaneet autonomista toiminta-alueitaan. *Profession tai semiprofession toiminta-alueella kuvaan liikkuma-alaa, jossa ammatillinen toimija kuten opettaja voi määritellä omaa työtään ammatilliseen asiantuntijuuteensa perustuen.*

Yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa professio-termiä on käytetty viittaamaan sellaiseen arvostettuun ammattiin, jonka ominaispiirteisiin kuuluu abstrakti, spesialisoitunut tietoperusta. Lisäksi siinä on suhteellisen paljon harkintavaltaa omaan työhön, auktorisoitu asema suhteessa asiakkaisiin ja toisiin ammattiryhmiin. Professionille on ominaista myös pyrkimys edistää yleistä hyvää pikemmin kuin suoranainen taloudellisen edun tavoittelu. (Hodson & Sullivan 1990.) Lisäksi siihen voidaan liittää muita kriteereitä esimerkiksi tutkinto, työn yhteiskunnallinen merkittävyys, palkkaus ja arvostus sekä ammatillinen järjestäytyminen. (Vrt. Konttinen 1996.)

Tarkasteltaessa ammattikorkeakoulun opettaja-ammatin osalta Hodsonin ja Sullivanin (1990) kokoamia profession ominaispiirteitä, voi ammattikorkeakoulun opettajan osalta pohtia ja arvioida niiden täytymistä. Opettajalla näyttää olevan laaja vapaus korkea-asteiseen itseohjautuvuuteen oman työnsä järjestämisessä. Tätä kontrolloi professioammateille ominainen eettinen itsekontrolli ja kollegiaalisuus.

Nykyinen ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelma-ajattelu antaa mahdollisuuden oppilaitoskohtaisesti, yksin tai kollegiaalisesti ratkaista opetukseen liittyviä tehtäviä. Taustalla on toiminnan suunnittelu- ja kehittämisvastuun siirtyminen viime vuosikymmenellä ammatillisen koulutuksen uudistamisen seurauksena keskushallinnosta oppilaitoksille ja osaksi opettajien työtä. Profiisien lähtökohtana on lisäksi lainsäädäntö. Erilaiset pätevyysvaatimukset ja todistukset ovat tähän liittyviä valtakirjoja, joiden avulla virallisesti osoitetaan esimerkiksi opettajan kelpoisuus kyseiseen toimeen. (Abbot 1987; Rose 1994, 336.)

Opettajan työtä muun muassa opiskelijoiden arvomaailman ja ajattelun kehittymiseen vaikuttajana voinnee pitää myös yleistä hyvää edistävänä. Opettajan tieteellinen, erityinen tietoperusta pohjautuu pääsääntöisesti pitkään teoreettiseen erityiskoulutukseen yliopistossa. Ammattikorkeakoulun lehtorilta edellytetään vähintään ylempää korkeakoulututkintoa ja yliopettajalta lisensiaatin tai tohtorin tutkintoa. Tarkempi erittely voi kuitenkin osoittaa tietoperustassa myös puutteita. Ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyö on niiden toiminnan kehittymisen myötä koko ajan lisääntynyt. – Onko opettajilla esimerkiksi asiantuntijuutta, mitä tarvitaan ammattikorkeakouluopettajan työelämäsuhteessa ja siihen liittyvässä yhteistyössä?

Tutkimuksessani *työelämällä kuvaan hyvinvoinnin tuottamisjärjestelmää ja sosiaalialan ammatillisia toimijoita, joilla on erilaisia tavoitteita, intressejä sekä toimintaa, joka tapahtuu niiden itse toteuttamana tai niiden toiminnan vaikutuksesta*. Olen kiinnostunut siitä, millaista asiantuntijuutta ammattikorkeakoulun sosiaalialan opettajien työelämäsuhteen osana rakentuu, kun opetus ja oppiminen toteutetaan työelämäprojekteissa. Näissä projekteissa yhdistetään oppimista, työn kehittämistä sekä tutkimus- ja kehitystyötä.

Työelämäsuhteella kuvaan ammattikorkeakoulun opettajan työn kohteiden, työorganisaatioiden ja niiden asiantuntijoiden välistä yhteistyö- tai

kumppanuussuhdetta, jossa toiminta ja sen muodot, kehittämisen laajuus ja kiinteytys voivat vaihdella osapuolten (esimerkiksi ammattikorkeakoulun opettaja ja harjoittelupaikka) kesken. Kiinnostukseni kohdistuu opettajien työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentumiseen. Tarkastelen sitä heidän tuottamansa työelämäprojekteja koskevan asiantuntijapuheen kautta.

Ammattikorkeakoulujen profiloituminen työelämälähtöisesti ja suuntautuminen työelämän kehittämiseen (Helakorpi 1997, 22; Lampinen 2000) haastaa opettajan työn suhteessa opiskelijoihin, työelämään ja opettajan oman asiantuntijuuden kehittämiseen. Toisaalta voidaan pohdita, onko koulutuspoliittisissa uudistuksissa painottunut työelämysuuntautuneisuus ja käytäntölähtöisyys muodostunut jo tarkastelun itsestään selväksi ja kyseenalaistamattomaksi prioriteetiksi. (Vrt. Filander 1996.) Tämä lähtökohta korostaa kuitenkin ammattikorkeakoulujen opettajan työssä herkkyyttä vastata ympäröivän yhteiskunnan muutospaineisiin. *Työelämälähtöisyydellä kuvaan sellaista ammattikorkeakoulun opettajan työn lähtökohtaa, jossa työelämän käytännöissä ilmenevät kehittämistarpeet, ongelmat ja kehittämisen kohteet sekä toimintaympäristöt valitaan tietoisesti oppimisen ja kehittämisen kohteiksi. Työelämälähtöisyydelle on ominaista vahva kiinnittyminen työyhteisön kontekstiin.*

Opettajan tehtävissä lähteminen liikkeelle työelämän tarpeista ja niiden pohjalta tapahtuva kehittäminen ilmenee vaatimuksina perehtyä työelämään ja sen muutoksiin. Voisiko vaihtoehtoisesti nähdä tärkeänä paneutua opetus- ja oppimisteorioiden ja niihin liittyvän toiminnan uudistamiseen myös työelämän tarpeita huomioon ottaen? Opettajan tehtävänä on lisäksi kehittää alansa opetusta ja osallistua opetussuunnitelmien tekemiseen ottaen huomioon työelämän kehityksen. Työelämälähtöisyyden käsite sisältää kriittisesti arvioiden ammattikorkeakoulun opettajan työn näkökulmasta jotain sellaista, johon työelämän tulisi edetä tai muuttua.

Työelämän kehittäminen korostuu ammattikorkeakouluopettajien työelämysuhdetta koskevassa puheessa. Pohdin, kuvaako ammattikorkeakoulun opettajan työelämysuhdetta paremmin 'työelämän muuttamisen suhde'? Tämä rakentaisi vahvan jännitteen ammattikorkeakoulun koulutustehtävään, kun asiantuntijoita pitäisi kouluttaa työelämän sijasta sen muuttamiseen.

Opettajan työssä näyttää olevan työelämälähtöisyyden sijasta kyse työelämän kehittämislähtöisyydestä. Vaarana on opettajan asettuminen

'paremman tietäjän' rooliin suhteessa työelämään. Olisiko työelämän kehittämässä kyse pikemminkin osallistumisesta työelämän kehittämisen prosesseihin, joihin myös opettajalla voisi olla jotain annettavaa?

Ammattikorkeakouluopetusta on kutsuttu myös työelämäläheiseksi, jolloin työelämän tarpeisiin vastaamisen lisäksi opetukseen on voinut sisältyä työkäytäntöjen arviointia, kyseenalaistamista ja kehittämistä (Laitinen-Väänänen ym. 2008, 101). Opettajat tekevät yhteistyötä kunkin ammattikorkeakoulun toiminta-alueen työpaikkojen kanssa. He pyrkivät tukemaan opiskelijoiden asiantuntijuuden rakentumista niin, että he saavat valmiudet kehittää työtä ja ammatteja.

Työelämässä toimimisen erilaisten 'pelisääntöjen', kuten eri toimintajärjestelmien periaatteiden, normien ja ohjeiden tuntemus voi olla tarpeellista jatkuvasti muuttuvissa työyhteisöissä. Ammattikorkeakouluopetuksen osana opitut tiedot ja taidot saattavat vanheta nopeasti, eikä kaikkia työelämässä tarvittavia valmiuksia kyetä opettamaan tutkintoon johtavissa opinnoissa. Opetustyön lisäksi erilaiset tutkimus- ja kehitysekä oppimisprojektit ovat tulleet osaksi ammattikorkeakouluopettajan työtä. Niissä opettaja tutkii, selvittää tai kehittää yhteistyössä opiskelijoiden kanssa jotain rajattua aihealuetta työelämässä tai osallistuu projekteihin opiskelijoiden ohjaajana. Opettajien työhön liittyy opetus- ja projektitehtävien lisäksi muun muassa yhteyksien luomista ja koulutuksen markkinointia työyhteisöille.

Hallinnollisten tehtävien on tutkittu vievän entistä suuremman osan opettajien työajasta (Tiilikka 2004, 235–236, 240). Tämä on konkretisoitunut muun muassa opettajien osallistumisena opetussuunnitelman laadintatyöhön. Opettajayhteistyön lisäksi suunnittelussa on ammattikorkeakouluissa työskennelty yhdessä opiskelijoiden ja työelämän yhteistyökumppaneiden kanssa. (Auvinen 2004, 211–212.)

Opettajien työelämäsuhteella voi olla tärkeä merkitys opetussuunnitelmien laadinnassa, työelämän tarpeisiin vastaamisessa ja niiden ennakoinnissa sekä opetuksen ja oppimisen arvioinnissa. Lisäksi se saattaa olla olennaista ammattikorkeakoulujen alueellisen tutkimus- ja kehitystyön sekä opettajien oman ammatillisen osaamisen rakentumisessa. Yhteistyö ammattikorkeakouluopettajien kanssa on antanut myös työelämän yhteistyökumppaneille aiempaa työelämän ja koulutuksen vuorovaikutusta täydentävän mahdollisuuden vastata sosiaalialan asiakkaiden

muuttuneisiin palvelutarpeisiin. Tämä on ollut tarpeen tilanteessa, jossa taloudelliset resurssit ovat niukentuneet 1990-luvulta alkaneen yhteiskunnallisen ja taloudellisen murroksen seurauksena.

Opettajien työssä aktiivinen työelämäsuhteiden kehittäminen on näkynyt uusina yhteistyörakenteina ja opettajien roolien muuttumisena. Sosiaalialan opettajien työelämäyhteistyön lisääntyminen ja monimuotoistuminen on toteutunut ainakin:

1) *osallistumisena opiskelijoiden ja opettajien asiantuntijuuden ja asiantuntijakoulutuksen kehittymistä palvelemaan toimintaan* esimerkiksi tutkintoon johtavaan ja avoimeen ammattikorkeakouluopetukseen sekä täydennyskoulutukseen. Opettaja- ja opiskelijavaihtoja on toteutettu ammattikorkeakoulun alueen työpaikkojen lisäksi kansainvälisesti. Opiskelijoiden asiantuntijuuden rakentumisen kannalta keskeisiä ovat voineet olla käytännön opetuksen ohjaus (työharjoittelut) sekä opetukseen liittyvät työelämäprojektit ja kokeilut. Jonkin verran on tuotettu erilaisia oppimateriaaleja.

2) *osallistumisena tutkimus- ja kehitystoimintaan* esimerkiksi ammattikorkeakoulujen alueellisissa ja kansainvälisissä tutkimus- ja kehityshankkeissa. Opettajat ovat myös työskennelleet erilaisissa tutkimus-, kehitys- ja palvelutoiminnan organisaatioissa. Lisäksi he ovat olleet mukana muissa kohdennetuissa tutkimus- ja kehityskokonaisuuksissa kuten tuotekehitystyö ja opinnäyteyhteistyö. Opettajat ovat toimineet myös yhteistyössä yrityshautomotoiminnan kanssa ja antaneet konsultaatiota työpaikoille.

3) *osallistumisena vaikuttamistyöhön ammattikorkeakoulun toimintaluueella* muun muassa alueelliseen strategia- ja ohjelmatyöhön, erilaisiin asiantuntijaverkostoihin ja -työryhmiin.

Lisäksi opettajat ovat osallistuneet laajasti opetuksen sekä tutkimus- ja kehitystyön arviointi- ja palauteyhteistyöhön työelämän yhteistyökumppaneiden kanssa.

Opettajien rooli suhteessa opiskelijoihin, opettajiin ja työelämän yhteistyökumppaneihin on voinut muuttua. Työelämäyhteistyössä he tekevät yhteistyö- ja organisointityötä, ohjaavat yksilöllisesti asiantunti-

juuden oppimista sekä hyödyntävät opiskelijoiden kanssa työskennellessään työelämän tuntemustaan. Muutoksessa opettajan osaaminen kohtaa haasteita ja hänen ammatillinen orientaationsa saattaa rakentua uudelleen. Esimerkiksi työelämäprojektit muuttavat oppimisen luonnetta. Ne luovat uusia asiantuntijuuden kehittymisen mahdollisuuksia opiskelijoille, opettajille ja työelämän yhteistyökumppaneille. Sosiaalialan opettajille opetuksen ja projektitoiminnan sitominen työelämysuhteeseen on saattanut selkiyttää ammattikorkeakouluideaa ja merkitä mahdollisuutta jäsentää opetusta ja omaa paikkaa sosiaalialan kentässä sekä työelämän ja alueiden kehittämisessä (Könnilä & Siira 2001).

Työelämlähtöisyys on ammattikorkeakouluretoriikassa määrittänyt ammattikorkeakouluopetuksen lisäksi tutkimus- ja kehitystoiminnan suuntaa. Kriittisesti arvioituna osa projekteista on ollut korkeakoululähtöisiä. Työelämäprojektien suunnittelussa työelämä voisi olla nykyistä useammin ja aikaisemmin mukana.

Opettaja voi kriittisesti arvioiden tarvita muuttuvien työyhteisöjen todellisuuden tuntemusta pystyäkseen kehittämään opetustaan työelämän tarpeisiin ja osallistumaan opiskelijoidensa oppimisen ohjaamisella myös uusien työpaikkojen luomiseen. Opettajalle tarpeellinen tulokulma työelämlähtöisyyteen saattaisi olla emansipatorinen, sosiaalialan työtä ja asiantuntijuutta kriittisesti tarkasteleva ja uudistava.

3.2 Työelämän muuttuva osaaminen

Ennen työelämän muuttuvien ammatillisten osaamisvaatimusten tarkastelua on tarpeen koota ja kuvata ammatillisen osaamisen, ja siihen liittyvien lähikäsitteiden perusta. Tarkastelen tiivistetysti seuraavia *ammattilliseen osaamiseen* liittyviä käsitteitä, joita käytän tarvittaessa tutkimukseni eri luvuissa: *kvalifikaatio*, *ammattitaito* ja *asiantuntijuus*. En kuitenkaan määrittele ennalta opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden työelämäprojekteissa rakentuvaa kokonaisuutta, koska se on aineistolähtöisen tutkimukseni kohteena. Työelämässä ammatillista osaamista kuvaavia käsitteitä ovat edellä mainittujen lisäksi kompetenssi eli pätevyys, kvalifikaatiovaatimus, työelämätaidot sekä taito ja tieto, joita sivuan keskeisten

käsitteideni tarkastelussa. Ammatillista osaamista kuvaavien käsitteiden käyttö on kokonaisuutena kirjavaa (Stenström ym. 2005, 29).

Ammatillinen osaaminen tarkoittaa tiedoista, taidoista ja yksilön ominaisuuksista muodostuvaa toimintakykyä, jonka avulla hän toimii ammatissaan. Taidot ovat henkilökohtaisia osaamisen alueita, jotka kuvaavat kykyä suorittaa ammatissa vaadittavia työtehtäviä tai toimia työtehtävien vaatimusten mukaisesti. Pirkko Vesterinen (2001, 40) nostaa uutena käsitteenä ammatillista osaamista koskevaan tarkasteluun *työelämätaidot*, mikä korostaa työelämälähtöistä osaamista ja työntekijän uusiutumistaitoja. Hän määrittelee työelämätaidot monien eri käsitteiden kuten kvalifikaatio, kompetenssi, ammattitaito, työelämälähtöinen osaaminen, äänetön ammattitaito ja asiantuntijuus synteesinä. Monia käsitteitä yhdistävästä haastavasta pyrkimyksestä huolimatta työelämätaitojen käsite jää sisällöllisesti epämääräiseksi ja eri käsitteiden keskinäisten suhteiden perustelu pinnalliseksi.

Taito vaatii tietoa ja ymmärtämistä. Toinen puoli taitoa on varsinainen tekeminen. (Jaakkola 1995, 119.) Tietämisen ja tekemisen nivoutuessa toisiinsa rakentuu ammatillinen osaaminen.

Tähän liittyvän kvalifikaatiovaatimusten tutkimuksen juuret ovat klasisisessa saksalaisessa teollisuussosiologiassa. Siellä se on kehittynyt aina 1950-luvulta lähtien. Kvalifikaatiovaatimusten tutkimus on kohdistunut esimerkiksi tuotantoautomaation vaikutuksiin työhön ja työympäristöön. (Fröhlich & Pekruhl 1996.) Kvalifikaatiovaatimuksissa on kyse työelämän tarpeiden pohjalta rakentuvista osaamistarpeista. Työ tai työnantaja edellyttävät työntekijältä osaamista, johon hän työelämälähtöisellä osaamisellaan vastaa. (Vrt. Stenström ym. 2005, 30.)

Kvalifikaation käsitettä on käytetty monista eri lähtökohdista. Sillä voidaan tarkoittaa tunnustettua osaamista (Luukkainen 2007, 155). Lähtökohtana kvalifikaatioiden tarkastelussa on pidetty esimerkiksi *työprosessia*. Tällöin kvalifikaatio on nähty työprosessista johdettuna ammattitaitovaatimuksena työtehtävien suorittamiseksi. Toisaalta lähtökohtana on voitu pitää *yksilön ominaisuuksia*. Tällöin kvalifikaatio on nähty *yksilön ominaisuuksina* ja taipumuksina, jotka hän tuo työhönsä. Kvalifikaatiota on voitu pitää myös *sosiaalisena konstruktiona*. Sillä on voitu viitata muun muassa hallinnollisiin luokituksiin tai institutionaalisten toimijoiden vuorovaikutuksena syntyneisiin luokituksiin. (Sorge & Streeck 1988.)

Michel Carton (1984, 64–65) esittää kaksi näkemystä kvalifikaatioista. Ensimmäisen mukaan kvalifikaatiot tarkoittavat työn vaatimuksia, joihin liittyvät tarvittava kokemus ja koulutus, henkilökohtaisten voimavarojen sijoittaminen työhön, vastuu ja työolot. Toisen näkemyksen mukaan kvalifikaatioita pidetään ominaisuuksina, jotka saavutetaan koulutuksen ja työelämän kokemuksen kautta.

Pätevyyden, kompetenssin käsite eroaa kvalifikaation käsitteestä.

”Kompetenssi on lähellä potentiaalin käsitettä, joka on erityistä kullekin ihmiselle.”

Se sisältää ajatuksen yksilön jatkuvasta kehityksestä elämässään. Koulutuksen yhteydessä kompetenssin käsite tarkoittaa yleensä kvalifikaation osatekijää. (Vesterinen 2001, 36.)

Geoff Stanton (1995, 100) pitää kompetenssia tietojen ja taitojen oikeanlaisen yhdistelmän haltuunottona ja kontekstuaalisena ymmärryksenä. Ilman tällaista ymmärrystä yksilö ei voi tietää, miten ja milloin kehittää hallitsemiaan tietoja ja taitoja. Hänellä ei ole pohjaa niiden kehittämiseen ja mukauttamiseen olosuhteiden muutokseen. Ilman tietojen ja taitojen oikeanlaista yhdistelmää ymmärrys jää heikoksi.

Kompetenssin eli pätevyyden käsite ei ole kuitenkaan yksiselitteinen. Reijo Väärälän (1998, 22) mukaan suomen kielessä pätevyys-sanaa voidaan pitää yleiskäsitteenä sille, mitä kvalifikaatiot teoreettisena käsitteenä ja taito konkreettisena käsitteenä määrittävät. Taito viittaa pätevyyttä enemmän yksittäisiin työsuorituksiin ja tehtäviin. Näin se rajaa käsitteen yksilölliseksi ja konkreettisen työn määrittämäksi. Kvalifikaatiot liittyvät laajempaan suomalaiseen keskusteluun pätevyysvaatimuksista. Pätevyyden käsitteen yhteiskunnallisessa tarkastelussa on tärkeää painottaa ihmisen luonnetta yhtä aikaa ominaisuutena ja suhteena. Se on suhde työn yhteiskunnallisesti määräytyvien ehtojen ja ihmisten elämänpyrkimysten välillä. (Mt.)

Reijo Väärälä (1995) puhuu uusista kvalifikaatiohaasteista korostaen inhimillisten pätevyys- ja kvalifikaatorakenteiden uusia suhteita muuttuvaan yhteiskuntaan ja työelämään. Väärälä katsoo, että työmarkkinoiden tunkeutuminen koulutusjärjestelmän ja työjärjestelmän väliin yhä voimakkaammaksi säätelijäksi suhteellistaa kvalifikaatioita. Tarvitaan kvalifikaatioita, joilla voidaan hallita työmarkkinoiden toimintatavan logiik-

kaa. Hän jakaa kvalifikaatiot viiteen eri tyyppiin: 1) *Tuotannollis-tekniset kvalifikaatiot* ovat yksilöllisiä, työn välittömään suoritukseen painottuvia ammatillisia taitoja, tietoja ja pätevyyskäsitteitä, 2) *Motivaatiokvalifikaatiot* ovat työn henkistymisen edellyttämää yhä suurempaa sisällöllistä sitoutumista työhön, 3) *Mukautumiskvalifikaatiot* tarkoittavat työhön sopeutumista kuten työaika, työyhteisö ja -kuri, 4) *Sosiokulttuuriset kvalifikaatiot* viittaavat työntekijän suhteeseen ja liittymiseen työorganisaatioon ja siitä ulospäin kuten pätevyys yhdistellä uudella tavalla eri ihmisten osaamista sekä 5) *Innovatiiviset kvalifikaatiot*, jotka tarkoittavat työprosessin kehittämiseksi keskeisiä ei-rutiiniluontoisia toimintoja. (Mt., 43–47.)

Kvalifikaatiokäsitteistön käyttöä voi perustellusti kritisoida sekavaksi. Ongelmallista on termien käyttö eri merkityksissä. Lisäksi kvalifikaatio-, pätevyys- ja taito käsitteitä käytetään synonyymeinä. Tulkinnat näiden käsitteiden suhteista vaihtelevat. (Pelttari 1997, 23–24.) Kvalifikaatiokäsitteen rajoitteena on myös sen sitoutuneisuus muun muassa fordistisen massatuotannon paradigmaan (Väärälä 1995, 42).

Ammattitaidon käsite on kvalifikaation käsitettä laajempi. Siinä yhdistyvät ammattiin kuuluvat tiedot, taidot, ymmärrys ja asiantuntijan näkemyksellisyys eri tilanteissa tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi (Luukkainen 2007, 156–157). Ammattitaitokäsitettä määritellään usein kvalifikaatio- ja kompetenssi-käsittein (Ellström 1997; 1998).

Nämä määrittelyt vaihtelevat sen mukaan, miten ammatti ymmärretään. Vaihtelua syntyy myös siitä, painotetaanko ammattitaidon rakentamisessa käytännön työelämän, koulutuksen vai eri elämänprosessien merkitystä yksilölle. Määrittelyt eroavat myös siinä, minkälainen merkitys annetaan koulutukselle tai kokemukselle. Lisäksi eroja aiheuttaa se, tarkastellaanko yksilön ammattitaitoa nykytilanteen vai tulevaisuuden osaamistarpeiden näkökulmasta. (Pelttari 1997, 29–30; Stenström ym. 2005, 31.)

Matti-Vesa Volanen (1992, 91) laajentaa ammattitaidon määrittelyn sen elementeistä niihin prosesseihin, joilla ammattitaito on mahdollista saavuttaa. Tällöin lähikäsitteenä on asiantuntijuus. Volanen (mt.) mukaan ammattitaito rakentuu yleissivistyksestä ja ammatillisesta yleissivistyksestä, asiantuntemuksesta, identiteetistä sekä ammattipraksiksesta.

Arja Honkakoski (1995, 79) huomauttaa, että asiantuntijuus-käsitteen käyttö on omaksuttu melko kriittikittömästi ammattikorkeakoulun

koulutustavoitteisiin. Analysoimatta on jäänyt sen sisältö ja merkitys suhteessa alan ominaislaatuun. Honkakosken (mt.) kritiikki kohdistuu esimerkiksi siihen, että tietämiseen perustuva osaaminen on enemmän kuin tieto. Se on tietämistä toiminnassa, sisäistettyä tietoa. Asiantuntijatehtävien koulutuksen tavoitteena nähdään viittaavan asiakastyön sijasta hallintoon, suunnitteluun, johtamiseen ja kehittämistyöhön. Tällaiset työt sellaisenaan häviävät todellisuudessa ja kietoutuvat asiakastyöhön.

Pidän Honkakosken (1995) esittämää kritiikkiä perusteltuna. Asiantuntijuuden omaksuminen koulutuksen kehittämisen lähtökohdaksi on kuitenkin pakottanut ammattikorkeakoulut tuottamansa osaamisen jatkuvaan kriittiseen arviointiin. Se on myös mahdollistanut syventää käsitystä työelämän tarvitsemasta asiantuntijuudesta.

Olli Luukkaisen (2007, 159) mukaan asiantuntijuus on enemmän kuin ammattitaito. Ammatilliseen osaamiseen verrattuna asiantuntijuus näyttäytyy dynaamisena, muuntuvana ja vakiintuneen työnjaon luokituksia kaihtavana. Se ei ole mihinkään tiettyssä ammatissa toimimiseen sitoutuvaa. Asiantuntijuus voidaan ymmärtää ensisijaisesti asiantuntijaksi tunnustettuun henkilöön sitoutuvaksi ilmiöksi. Se rakentuu keskeisesti korkea-asteen koulutuksen ja työelämän sosiaalisissa konteksteissa. (Eteläpelto ym. 1995, 2.) Asiantuntijuus on asiaan, aiheeseen, tehtävä- tai ongelma-alueeseen liittyvää osaamista. Usein sillä tarkoitetaan kuitenkin perinteisiin ammatteihin liittyvää erityisosaamista (Vesterinen 2002, 41).

Päivi Ahon (1999, 329–330) mukaan sosiaalialan ammatit eroavat muista erikoistuneista ammateista siinä, että asiantuntijuuden erityisyys ei ole erikoistumisessa, vaan yleisyydessä. Ammatillinen erikoistuminen on luonteeltaan horisontaalista, laajaa ja kokonaisvaltaista näkemystä tavoittelevaa. Se on vähemmän kapealla alueella syvällistä. Vaikka sosiaalialalla tarvitaan Ahon (mt.) esittämää asiantuntijuutta, kriittisesti arvioiden erityisosaamisen tarve nykyisessä yhteiskunnallisessa murroksessa on kasvanut. Tämä ilmenee esimerkiksi sosiaalialan työhön kohdistuvina erityisosaamisen tarpeina sosiaalisten ongelmien ja tuen tarpeiden vaikeutuessa, erikoistumiskoulutuksen ja hyvinvointipalveluiden kehittämisessä.

Asiantuntijuuden keskeiset toiminnalliset taustat ovat Anneli Pohjolan (2007a, 13–14) mukaan tiede, professio ja instituutio. Työn tekemisen mahdollistavat tieto, ammatillinen osaaminen ja organisaation muodostamat toimintayhteydet. Asiantuntijuus on liikkuva ja moniulottei-

nen käsite. Sitä voidaan määritellä eri suunnilta kuten ”*avoin*”, ”*jaettu*” ja ”*dialoginen*”. Näin tehdään näkyväksi, että asiantuntijuudessa on aina kyse jostain erityisestä toiminnallisesta suhteesta. (Mt.)

Asiantuntijuuden kriteerit vaihtelevat. Siihen liitetään usein pitkä koulutus ja työkokemus (Eteläpelto 1997; Launis 1997). Leena Leväsvirta (1999, 31) puhuu ”ammattimaisesta asiantuntijuudesta”. Sillä hän tarkoittaa substanssiosaamiseen rakentuvaa tietämystä, jota hankitaan koulutuksen ja ammatissa toimimisen kautta. Asiantuntijuus edellyttää käytännön osaamisen lisäksi ilmiöiden teoreettista hallintaa ja ymmärrystä. Tämä luo edellytykset kehittää omaa työtä, työyhteisöä, ammattialaa ja verkostoja. (Helakorpi 2006, 21.)

Asiantuntijan osaamiseen liittyy tiedollinen korostus, tietämiseen perustuva osaaminen (Vesterinen 2001, 27). Asiantuntijatiedolle on ominaista muun muassa lineaarisuus, tiedon rakentuminen pala palalta etenevässä prosessissa. Lisäksi siihen kuuluu kumulatiivisuus, uuden tiedon rakentuminen vanhan päälle. (Juhila 2006, 88.) Michael Gibbons (1994, 34–38) ja hänen tutkijakollegansa puhuvat perustavista muutoksista asiantuntijatiedon tuottamisen tavoissa: Perinteisen tieteenalapohjaisen tiedon tuotannon rinnalle on syntymässä uusi, heterogeeninen tiedon tuottamisen malli. Institutionaaliseksi vakaudeksi luonnehditun tieteellisen tiedon tuotannon sijasta uusi tieto tuotetaan monitieteisissä yhteisöissä ja jatkuvasti muuttuvissa toimintakonteksteissa. Tietoa voidaan myös lähestyä monista eri näkökulmista kuten virallinen ja epävirallinen tieto, faktatieto, paikallinen tieto, kokemustieto ja kansalaistieto. Sosiaalialan eri toimijoiden asiantuntijuudessa kontekstuaalisen tiedon merkitys tulisi nostaa entistä vahvemmin esiin (vrt. Pohjola 2007a, 10, 13).

Uudenlaista postmodernia asiantuntijuutta ilmentää kaavamaisen totuuksien sijasta käsitys tiedon korjattavuudesta ja systemaattinen epäily (Giddens 1994, 20; 1995, 120–124, 127–128). Ulrich Beck (1992, 156–163; 1994) on puhunut tieteellisen tiedon de-monopolisaatiosta eli monopoliaseman purkautumisesta. Hän on tuonut esiin tieteellisen tiedon entistä tärkeämpää merkitystä, mutta myös aiempaa suurempaa kyvyttömyyttä lausua mitään sitovia totuuksia. Keskeinen kysymys on, mitä tiedolla eri yhteyksissä tarkoitetaan ja millaisiin tiedonintresseihin tietämisen lähtökohdat kiinnittyvät.

Pohjola (2007a, 11–12) erittelee Jurgen Habermasin (1987) tiedonintressien pohjalta erilaisia orientaatioita työssä sovellettavaan tietämiseen. Praktisessa tiedonintressissä korostuu käytännön täsmä- ja väline-tiedon merkitys. Tilanteista selviytymiseksi etsitään faktoja, lakipykäläiä tai muita teknisluonteisia ratkaisuja tukevia tietoja.

Hermeneuttisessa tiedonintressissä kiinnostus on monimutkaisten tilanteiden ymmärtämisessä, ja siten uusien tulkintojen etsinnässä. Tällöin teoreettista tietoa tarvitaan ilmiöiden käsitteellistämiseksi ja niiden suhteiden jäsentämiseksi. Kriittis-emansipatorinen tiedonintressi asettaa tiedon perusteineen arvioitavaksi. Kriittinen suhde tietoon merkitsee vaihtoehtoisten toimintatapojen hakemista ja tiedon sovellusten luovaa rakentamista työn kehittämiseksi. Tällöin tarvitaan erilaisia tiedon muotoja kuten kansalaistieto tai toisin toimimista tukeva vastatieto. Pohjola (mt., 17) huomauttaa, että tätä nykyä laaja tiedon käsite on kutistunut yksipuolisuuteen asti kokemustiedon ja hiljaisen tiedon korostamisella.

Oppimisteoreettiset keskustelut asiantuntijuuden kehittymisestä ja kehittämisestä ovat kohdistuneet ammatilliseen kasvuun, oppimiseen ja kehittymiseen asiantuntijaksi. Nämä keskustelut ovat peräisin kasvatus-tieteistä, psykologiasta ja sosiaalityöstä (Ojanen 2000; Kirjonen ym. 1997; Karvinen 1993).

Kognitiivinen näkökulma painottaa asiantuntijuutta yksilötason ilmiönä. Yhä enemmän asiantuntijuuden tasojen ja elementtien rinnalla on kiinnostuttu sen kehittymisen prosessista. Asiantuntijuus nähdään kognitiivisessa näkökulmassa asiantuntijan omana osaamisena, jota Kirsti Launiksen (1997, 122) mukaan on tarkasteltu noviisin kehittymisenä ekspertiksi. Nykyaikaisessa eksperttiystutkimuksessa eksperttiys on määritelty poikkeuksellisen hyvänä ongelmaratkaisutaitona (Karila & Ropo 1997, 149). Kognitiivisessa näkökulmassa erot asiantuntijuudessa näkyvät yksilön tietämyksessä ja suorituksissa kuten suoritusnopeudessa, asioiden hahmottamisessa ja informaation tulkinnessa (Eraut 1994).

Oppimisen ja asiantuntijuuden tutkimuksessa ovat 1990-luvulta asti korostuneet tilannekohtaiset, kontekstisidonnaiset tekijät. Siinä näkökulma on vaihtunut 1990-luvun jälkipuoliskolta lähtien yksittäisen oppijan sijasta yhteisöön, ryhmään, työorganisaatioon, verkostoon, ja niissä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 9.) Osallistumisnäkökulmassa korostuu asiantuntijaksi tuleminen ennen kaik-

kea sosiaalisena ilmiönä: osallistumisena tiettyyn toimintakulttuuriin ja yhteisöön (Bereiter & Scardimalia 1993).

Pyrkimys ymmärtää ja tavoittaa asiantuntijuus yhteiskunnallisena ilmiönä on ollut postmodernia yhteiskuntaa sosiologian näkökulmasta analysoivan keskustelun keskeinen juonne (Karvinen-Niinikoski 2005, 18). Risto Eräsaari (1998) puhuu siirtymisestä neuvottelevaan eli diskurssiekspertisiin. Asiantuntijuuden perusmekanismiksi muodostuu yhä enemmän muuttuvissa tilanteissa tapahtuva ongelmien uudelleen määrittely ja neuvotteluissa syntyvä tiedon pätevyys (Eräsaari 2003). Synnöve Karvinen-Niinikosken (2005) mukaan asiantuntijuuden käsite on saamassa uudenlaisen sisällön: muutos nähdään siirtymänä kohti avointa asiantuntijuutta. Se rakentuu spesifeihin tilanteisiin ja konteksteihin liittyvissä kohtaamisissa. Lisäksi avoin asiantuntijuus on tulosta neuvotteluista ja kommunikaatiosta (Saaristo 2000, 64–65; 2001, 139, 148–149).

Asiantuntijuuskeskustelu ja -tutkimus ovat Synnöve Karvinen-Niinikosken (2005) mukaan 2000-luvulle tultaessa yhdistäneet sosiologisen intressin oppimista, tiedonmuodostusta ja asiantuntijuuden tuottamista koskeviin kasvatustieteellisiin, psykologisiin ja toimintateoreettisiin pohdintoihin sekä tutkimustuloksiin. Muodostumassa on poikkitieteellisen asiantuntijatoiminnan niin sanotun kolmannen sukupolven tutkimusperinne. Siinä kiinnostus kohdistuu yksilön ja yhteisön asiantuntijuuden yhteiskehitykseen. Tämä yhteiskehitys on innovatiivisesti tietoa ja osaamista luovaa. Sen edistäminen edellyttää toimivia, työyhteisöjen tiedon luomista tukevia vuorovaikutusrakenteita. (Mt., 19–20.) Reflektiivisen, itseohjautuvan ja reflektoivan toiminnan voi tulkita dynaamisen ja verkostoituneen asiantuntijuuden perustaksi. (Hakkarainen ym. 2004b, 39, 124; Karvinen 2005, 19–20.)

Nykyisessä työelämässä orientaatioiden ja identiteettien voi olettaa rakentuvan entistä yksilöllisemmiksi ja kiinnittyvän yksilöiden jatkuvan kasvun ja oppimisen varaan. Ammatillinen kasvu on ammattiin opiskelevan sisäistä kasvua, ammattikäsitteiden ja ammatillisen minäkäsityksen kehittymistä, asenteiden muuttumista, kriittisen arviointitaidon ja alan ammattitaidon kehittymistä. Se antaa valmiuksia työelämässä tapahtuvaan asiantuntijuuden jatkuvaan kehittämiseen. (Mäntylä 2007, 92–93.)

Työelämä ja sen ammatitaitovaatimukset muuttuvat ja uudistuvat koko ajan. Monet tehtävät tulevat monimutkaisemmiksi ja edellyttävät entistä parempaa koulutusta. (Ahola 2004, 22–23.) Työelämässä ja ammateissa tarvitaan reagointia muuttuviin osaamistarpeisiin. Tällöin työelämässä korostuvat oppimaan oppimisen taidot ja ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet. Opitaan jatkuvasti oppimaan ja sen tietoiseen, kriittiseen tarkasteluun ja arviointiin. Niiden avulla yksilö pystyy muokkaamaan opittavan asian käyttöönsä lisäämällä siihen henkilökohtaiset merkityksensä ja kokemuksensa. (Ruohotie 2002.)

Lisäksi tarvitaan valmiuksia muutokseen. Tällöin henkilökohtainen joustavuus on olennainen kriteeri. Vaadittu muutosvalmius haastaa itseensä investoimiseen. Se merkitsee jatkuvan oppimisen lisäksi uuden hallintaa. (Pohjola 1999, 54–55.)

Työ edellyttää yhä enemmän myös tiedon käsittely- ja ongelmanratkaisutaitoja (Vertanen 2002). Työntekijöiltä vaaditaan paitsi laaja-alaista ammatin hallintaa, myös suppeaa, mutta syvällistä jonkin osa-alueen ala- ja ammattikohtaista osaamista (vrt. Pohjonen 2007, 224, 232). Esimerkiksi sosiaalialan työssä eettinen tieto on kiinteä osa päätöksentekoa ja käytännön toimintaa (Stenström ym. 2005, 34). Työntekijän oman työn ja työyhteisön kehittäminen yhteiskunnan ja työelämän osaamisvaatimuksia vastaavaksi edellyttää oman työn kehittämisvalmiuksia ja innovatiivista osaamista: uuden tuottamista työssä. Monet asiantuntijatytöt ovat niin epämääräisiä, että työntekijän on luotava itse niiden sisältö. Työ vaatii lisäksi ammattirajojen ylittämistä. Eri aloilla tarvitaan myös samantyyppisiä taitoja niin sanottua yliammatillista osaamista (Honkakoski 1995, 78–79). Näitä ovat esimerkiksi luovuus, itsenäisyys, muutosvalmius ja viestintätaidot (vrt. Eteläpelto 1992).

Ammatillisten osaamiskvalifikaatioiden rinnalla näyttävät realisoituvan työntekijöiden persoonaan liittyvät kvalifikaatiot kuten retoriset kvalifikaatioulottuvuudet (Viinamäki 2008, 200). Kun pelkkä tutkinto ei riitä, on kehitettävä myös itsen esillepanon strategioita (Julkunen 2008, 138) ja kommunikatiivisia kompetensseja (Nazari 2007, 202–210.). Työtä voidaan lisäksi muotoilla vastaamaan kunkin työntekijän henkilökohtaista osaamisprofiilia.

Työelämä on monenlaisessa muutoksessa. Työn määrällisten ja laadullisten vaatimusten koetaan kasvavan. Työssä vaaditaan esimerkiksi te-

hokkuutta, monitaitoisuutta, kansainvälisyyttä ja entistä suurempaa vastuuta. (Julkunen 2007, 39–40.) Työelämässä tarvitaan lisäksi yleistaitoja, jotka ovat eri ammattiryhmille yhteisiä kuten kielitaito, tietotekniset-, sosiaaliset-, yhteistyö-, tiedonhankinta- ja yrittäjäystaidot sekä projekti-osaaminen (Julkunen 2001a). Yleisten työelämävalmiuksien rinnalla työpaikkaspesifien osaamisvalmiuksien merkitys korostuu (Filander 2006, 52).

Jari Metsämuurosen (1998) tutkimus vahvistaa organisaatio-osaamisen ohella organisaatiospesifin osaamisen tärkeyttä. Hän painottaa ammatillisen työn kiinnittyvän entistä voimakkaammin toimintaympäristöönsä. Ammatilliset osaamistarpeet määrittyvät tällöin toimintaympäristöstä ja siellä tehtävistä töistä. (Mt.) Perinteinen ammattitaito: ammatissa tarvittavien perustaitojen ja -tietojen osaaminen sekä motivaatio näyttävät unohtuvan nykyisestä keskustelusta.

Työelämän muuttuvien osaamisvaatimusten tunnistaminen ja jäsentäminen haastaa opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden. Ammatillisen asiantuntijuuden ja siihen liittyvän opetuksen arvioinnin kannalta keskeistä on, mihin suuntaan asiantuntijuus muuttuu. Opetuksen on tärkeää uudistua muuttuvien työn sisältöjen ja vaatimusten mukaan (vrt. Väärälä 1995, 72–76). Siinä saattaisi kuitenkin olla perusteltua säilyttää ammattikorkeakoulun työelämää kehittävän tehtävän perusteella analyysoiva ja kriittinen suhde työn muuttuviin tarpeisiin ja osaamisvaatimuksiin. Opettajilta odotetaan perusteltua ja tietoista suhtautumista siihen, millaista asiantuntemusta tuotetaan. Lisäksi tarvitaan arviointia siitä, miten tämä vastaa muuttuvan ja eri todellisuuksiin hajautuneen työelämän osaamisvaatimuksiin.

Muuttuvassa työelämässä perinteistä ammattitaitoa ammatissa tarvittavista perusvalmiuksista ja motivaatiosta ei tule jättää huomiotta, koska ne ovat olennainen perusta osaamisen kehittämiselle. Työmarkkinoilla pärjäämisestä on kehittynyt erityinen pätevyys ehto (Väärälä 1998, 32). Sen huomioon ottaminen opetuksessa voisi olla tarpeellista. Tätä voisivat tukea valmiudet jatkuvaan oppimiseen ja asiantuntijuuden kehittämiseen.

Ammatillisen työn kiinnittyessä yhä tiiviimmin toimintaympäristöön ja osaamistarpeiden määrittyessä siellä tehtävistä töistä käsin, kontekstuaalisen tiedon ja osaamisen merkitys saattavat korostua. Sosiaalialalla

asiantuntijuuden uudet ja vanhat elementit elävät rinnakkain. Tällöin opetuksessa joudutaan tekemään valintoja ristiriitaisten kehitysvaihtoehtojen välillä. Haastavaa opettajalle on nähdä työelämän monensuuntainen muutos kontekstissa, ajattelutavoissa ja kansalaisten tarpeissa. Työntekijä voi kohdata entistä useammin vaatimuksia oman työnsä kehittämisvalmiuksista ja innovatiivisesta osaamisesta. Asiantuntijuuden tuottaminen nykyisille työmarkkinoille edellyttää kokonaisuutena ammattikorkeakouluopetuksen kehittämistä laadullisesti uudelle tasolle.

3.3 Opiskelijan työssä oppiminen

Työssä oppimiseen määrittelyn sisältyvän arjen työstä, toiminnasta ja toimijoista, työyhteisöistä, toimintaympäristöistä ja tilanteista oppimista. Sitä voidaan organisoida eri tavoin. Ilkka Uusitalo (2005, 58) kutsuu työhön sisältyvää oppimista työn pedagogisoimiseksi.

Työssä oppimisen tavoitteena voidaan pitää yksilön, tiimin tai koko työyhteisön kehittymistä ja osaamisen kehittämistä. Sillä pyritään vastaamaan työn kehittämistarpeisiin. Käytännössä toiminta voi olla muun muassa työntekijöiden työssä tapahtuvaa arkipäivän eli informaalia oppimista, oppimisen uusia muotoja ja opiskelumenetelmiä kuten ammattitaitoa edistävää harjoittelua ammattikorkeakouluissa, työelämälähtöisiä kehittämistehtäviä, projekteja ja opinnäytetöitä. (Vrt. mt.) Työssä oppimisen tutkimuksessakin näkökulma vaihtelee yksilöllisestä informaalisesta oppimisesta työpaikalla sellaisiin tutkimuksiin, jossa oppimista tarkastellaan osallistumisena työpaikan käytäntöihin. Niissä yhdistetään yksilöllistä ja yhteisöllistä näkökulmaa. (Billet 2001; Fuller & Unwin 1998; Lave & Wenger 1991; Griffiths & Guile 2004). Työssä oppimisen tutkimusvolyymin voimakasta kasvua seurannut käsitteellinen sekavuus on herättänyt kritiikkiä työssä oppimisen käsitteen analyttisestä käyttökelpoisuudesta (Vrt. Fenwick 2006).

Ammattikorkeakoulujen työssä oppimisessa on korostettu sellaisia opetustapoja ja -sisältöjä, jotka palvelevat työelämän tarpeita. Sen seurauksena on käytetty erilaisia ongelmalähtöisen oppimisen, projektioppimisen sekä tutkivan oppimisen muotoja. Lisäksi on toteutettu näiden kanssa samansuuntaisia työssä oppimisen malleja. Näissä malleissa painotetaan

muun muassa opiskelijan aktiivista roolia tiedon rakentamisessa ja oman kokemuksen merkitystä oppimisessa. Lisäksi korostuvat yhteistoiminnallisuus, luopuminen tiukasta oppiainejaosta, koulutuksen liittäminen luonnollisiin asiayhteyksiin ja opettajan roolin muuttuminen. (Rauhala 2007, 26.) Erityistä huomiota on kiinnitetty työelämän edustajien mahdollisuuksiin osallistua yhteistyöhön työssä oppimisessa (Young 2000).

Työelämässä yksilön oppiminen tapahtuu usein ryhmätilanteissa ja osana yhteisön tai organisaation oppimista (Lehtinen & Palonen 1999, 156). Työ ja oppiminen tapahtuvat yhä enemmän yhteistoiminnallisesti. Työn sosiaalisen luonteen vuoksi työssä oppimisessa toteutuu yhteistä tiedon ja kokemusten jakamista sekä tiedon uudelleen arviointia. (Uusitalo 2005, 77.)

Työssä oppimisen ymmärtämiseksi ei riitä pelkkä tietojen ja taitojen hankkimiseen liittyvien prosessien tarkastelu. Tarvitaan ymmärrystä siitä, miten opiskelijoiden sosiaalinen osallisuus, työhön liittyvä orientaatio ja identiteetti työyhteisössä rakentuvat. Tarvitaan lisäksi näkemystä siitä, miten ne kietoutuvat osaksi työpaikan sosiaalisesti, taloudellisesti ja historiallisesti muotoutunutta kulttuuria. (Vrt. Eteläpelto ym. 2007, 8–9.)

Työssä oppiminen eroaa muodollisessa koulutuksessa oppimisesta, jolle on ominaista intentionaalisuus, tavoitteellisuus, ohjaus ja arviointi. Työssä oppiminen on informaalia ja satunnaista. Usein se on työn tekemisen tahaton sivutuote. Se liittyy työntekijän osallisuuteen ja valtasemaan työyhteisössä. Työssä oppiminen kytkeytyy lisäksi työelämän ja työpaikan kulttuuriin, työntekijöiden käsitykseen itsestään ja ammatistaan sekä asemastaan työntekijänä. Sen ymmärtämiseksi tarvitaan siten analyysiä, joka ottaa huomioon työn yhteiskunnallisesti määrittävät ympäristöt. Niillä on erilaiset tavoitteet, toimijat ja traditiot. (Eteläpelto ym. 2007, 8–9.) Työssä oppiminen liittyy erityisiin työssä tarvittaviin taitoihin, organisaation kulttuuriin ja sosiaalisiin verkostoihin. (Tynjälä & Collin 2000, 294–297.)

Esimerkiksi ammattikorkeakoulu ja työ ovat erilaisia konteksteja oppimiselle. Ammattikorkeakoulussa toimintaa ohjaa opetus- ja oppimisprosessi. Oppimisen sisältöjä määrittävät opetussuunnitelman tavoitteet. Molemmille sekä ammattikorkeakoululle että työlle on ominaista oppimisen kokemuksellisuus.

Työssä oppimisen kokemuksellisuus tulee esiin työntekijöiden tuntemuksena siitä, että työtä ja työssä oppimista on vaikea erottaa toisistaan (mt., 295). Työpaikalla toiminnan ohjauksessa keskeisiä ovat työprosessit. Niistä ohjautuvat tietyt työn sisällöt, rakenteet, ihmisten välinen työnjako ja muut työn suhteet. Työssä oppimisessa organisaation tehtävä esimerkiksi asiakaspalvelu ja oppiminen kohtaavat. (Vrt. Uusitalo 2005, 83–84.) Yksi keskeinen työssä oppimiseen liittyvä tutkimussuuntaus on organisatorisen oppimisen tutkimus. Siinä on tuotettu erilaisia mallinnuksia oppimisen etenemisestä organisaatioissa. Lisäksi on tunnistettu oppimista tukevia ja edistäviä tekijöitä. (Senge 1990.)

Asiantuntijaksi oppimista koskeva keskustelu osana työssä oppimista liittyy työelämän tarvitseman asiantuntijuuden tuottamiseen. Hannu Kotila (2004, 13–19) erottaa kolme ammattikorkeakouluopetuksen traditiota: mestari-kisälli-perinne, ammattikasvatusperinne ja korkeakouluperinne. Näillä perinteillä on yhteydet erilaisiin tapoihin määritellä asiantuntijaksi oppiminen kulttuurisena osallistumisena (osallistumisenäkökulma), tiedonhankintana (mielen sisäinen näkökulma) tai uuden tiedon luomisena (tiedonluomisnäkökulma). (Mt.)

Käytän työssä oppimisen näkökulmasta Kotilan (2004) jäsennyttä ammattikorkeakouluopetuksen traditioista ja täydennän sitä tiivistyksillä erilaisiin perinteisiin liittyvistä näkökulmista oppimiseen tai oppimiskäsitteistä. Nämä elävät myös ammattikorkeakoulun sosiaalialan työssä oppimiseen liittyvissä käytännöissä.

Kisälliperinteessä korostuu autenttinen oppiminen ja työprosessin oppiminen samoissa ympäristöissä, joissa työtä tehdään. Ammatillinen asiantuntijuus syntyy kulttuuriin osallistumisen prosessissa. Siinä ei opita vain sisältöjä vaan myös kulttuurisia ja sosiaalisia tapoja toimia. Painotus opiskelussa on epämuodollisessa sosiaalisessa oppimisessa, kontekstuaalisessa ja situationaalisessa oppimiskäsityksessä ja työelämäprojekteissa. Erityisesti oppimisen tarkastelu erilaisissa työelämän käytännöissä on osoittanut yksilöllisen näkökulman oppimiseen riittämättömäksi. (Lehtinen & Palonen 1999, 156.)

Oppimisen tutkimuksessa oppimista tarkastellaan yhä enemmän sosiaalisena prosessina. Lisäksi korostetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön merkitystä. Oppimisen sosiaaliset muodot vaihtelevat esimerkiksi ryhmä, tiimi, organisaatio tai muu kollektiivitasoinen oppija.

Oppimisen sosiaalinen näkökulma sisältyy useimpiin oppimisteorioihin, mutta erityisesti sosiokulttuurinen lähestymistapa ja toiminnanteoreettinen oppimisnäkemys korostavat oppimisen sosiaalista luonnetta. (Tynjälä 1999, 148–149, 151.)

Etienne Wengerin (1998) mukaan opiskelija on osa kontekstia, jossa yhteisön jäsenet, tilanteet, tapahtumat, toiminta ja niille annetut merkitykset vaikuttavat yksilön oppimiseen. Se on aina sosiaalistumista johonkin kulttuuriin. Tässä tilannesidonnaisen oppimisen teoriassa (Lave & Wenger 1991, 1999) kaikki ihmisen toiminta kuten oppiminen nähdään sidoksissa siihen kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, missä se tapahtuu. Oppimisen prosessia kuvaa niin kutsuttu ”oppipoikamalli”. Siinä opiskelija osallistuu yhteisön toimintaan aluksi rajatulla vastuulla ja harjoitellen erilaisia taitoja kokeneen ammattilaisen tuella. Taitojen ja tietämyksen kehittyessä opiskelijan vastuu kasvaa. Lopulta hänestä tulee asemaltaan yhteisön täysivaltainen jäsen. (Mt.)

Tilannesidonnaisen oppimisen teoriassa kontekstilla tai situaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa oppiminen tai muu toiminta tapahtuu (Lave & Wenger 1991). Kontekstuaalisessa oppimisessa on PirkkoVesterisen (2001, 27) mukaan keskeistä oppimiskontestien luominen. Se sisältää toimintatilanteessa vaikuttavat tekijät, ympäristön antamat merkitykset ja ajalliset ulottuvuudet, jotka luovat taustaa ja ennakoivat tulevaa. Oppiminen asetetaan (asia)yhteyteensä ja tieto on itsessään kontekstisidonnaisista. Työssä oppimisessa oppimisen konteksti ei rajaudu pelkästään työhön sellaisenaan. Sen rinnalla työympäristö, työyhteisö, työvälineet ja -menetelmät ovat osa oppimisen kontekstia. Myös ihmiset ja heidän vuorovaikutuksensa sisältyvät siihen. (Vrt. Uusitalo 2005, 78–79.)

Työelämäprojekteissa oppiminen tapahtuu luonnollisissa työelämän konteksteissa. Sitä voidaan tarkastella useiden eri oppimisnäkemysten valossa esimerkiksi kokemuksellinen ja tekemällä oppiminen. Projektioppimisen oppimis- ja työskentelymuodot vaihtelevat. Asiantuntijuuden oppimisen kannalta projektioppimisen ydin on ajatus oppimisesta ammatillisen asiantuntijuuden käytännöstä ja asiakaslähtöisten tarpeiden pohjalta. Oppimiseen kuuluu työelämän kehittämisnäkökulma. Opiskelijan oppimisprosessi etenee yhdistämällä teoriaa käytäntöön ja aikaisempiin kokemuksiin. Oppimisprosessi linkittyy projektiprosessin etenemiseen. Työelämäprojekti on sekä työ- ja oppimisympäristö että

osa oppimisen substanssia projektityötaitojen oppimisessa. (Vesterinen 2001, 28–32.)

Projektioppiminen noudattaa usein ongelmaperustaisen oppimisen periaatteita, joka perustuu kokemukselliseen oppimisnäkemykseen (Kolb 1984). Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoria pohjautuu John Deweyn (1910, 1933, 1938), Kurt Lewinin (1951) ja Jean Piaget’n (1950) näkemyksiin oppimisesta. Lewinin tilannesidonnaisen kokemuksen merkitystä abstraktien käsitteiden todentamisessa ja testaamisessa korostava oppimismalli muistuttaa Deweyn (1938, 1953) tekemällä oppimisen mallia (learning by doing). Tämä korostaa tosin oppimisen kehityksellistä luonnetta. Myös Piaget’n oppija- ja toimintakeskeistä ajattelua hyödynnetään tekemällä oppimisen mallin perustana. Siinä korostetaan ihmisen ajattelun ja tiedon muotojen rakentumista toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta. Niiden avulla ihminen sopeutuu ympäristöönsä. (Piaget 1950.) Kokemuksellisten oppimismallien juuret ovat humanistisessa psykologiassa. Se korostaa muun muassa yksilön ainutlaatuisuutta ja luovuutta sekä henkistä kasvua. (Käyhkö 2007, 37.)

Deweyn (1953) pragmatismiin pohjautuvana ajatuksena on, että ihminen on ensisijaisesti toimiva olento. Oppiminen ei ole vain vastaanottamista, aistivaikutelmien saamista tai tiedon keruuta. Kasvatusfilosofiassaan hän rakentaa välittävää kantaa oppimisen omaehtoisuuden ja yhteiskunnan asettamien vaatimusten välillä. Kasvatus (educational process) on hänelle pitkälti sama kuin kasvu (growth). Kasvu on kasvatuksen päämäärä ja samalla oma päämääränsä. (Dewey 1938; 1953; 1984.)

Dewey (1938) näkee kasvun pohjimmiltaan biologisena ilmiönä. Sen kautta ihminen pystyy tehokkaammin tulemaan toimeen ympäristön kanssa. (Pekarsky 1990.) Hänen kasvatusfilosofiassaan on kuitenkin tärkeää kasvatusprosessin psykologinen ja sosiologinen ulottuvuus. Näistä kumpaakaan ei voi alistaa toiselle tai laiminlyödä ilman kielteisiä seurauksia. Kasvatus on osa elämisen prosessia, eikä valmistautumista tulevaan elämään. (Dewey 1984, 442–445.)

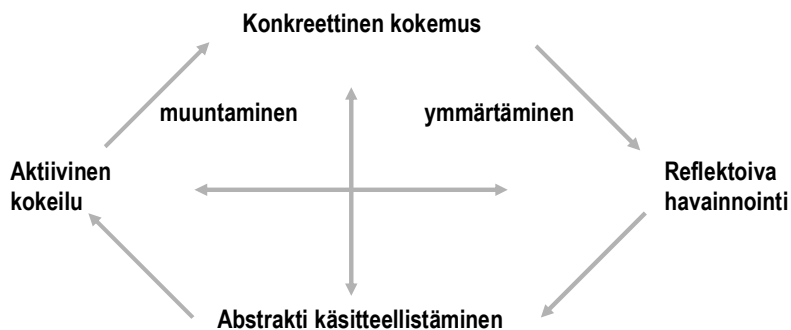
Dewey (1938, 1953) kritisoi etenkin tiedon ja toiminnan erottamista oppimisessa. Hänen oppimiskäsityksensä korostaa oppimista dialektisena prosessina, joka integroi kokemuksen ja käsitteet, havainnot ja toiminnan. Tunnetuimpana Deweyn (1938) filosofisena käsitteenä voidaan pitää kokemusta (experience). Sitä voidaan kuvata tietynlaisena tapahtumana,

johon osallistuu joku subjekti – ihminen –, jonka kokemus se on. Ihminen on kokemuksessa aina aktiivinen ja passiivinen osapuoli. Hän toimii ja on toiminnan kohteena. Kokemuksen kuvaaminen ihmisen ja yhden tapahtuman muodostamana tapahtumana on silti liian yksinkertaistavaa. Todellisuudessa jokaiseen kokemukseen sisältyy erilaisia tapahtumia. Dewey (mt.) kuvaa kahta periaatetta, joita voidaan käyttää kokemuksen käsitteen tarkentamisessa. Nämä ovat jatkuvuus ja vuorovaikutus.

Jatkuvuuden periaatteen mukaan kokemusta ei tule tarkastella yksittäisenä ja irrallisena tapahtumana. Se on aina suhteessa menneisiin ja tuleviin kokemuksiin. Vuorovaikutus taas tarkoittaa ihmisen ja muun todellisuuden välistä suhdetta. Ihminen elää tilanteiden (situation) muodostamassa sarjassa. Tilanne muodostuu kokemuksen internaalisista ja objektiivisista tekijöistä: ihmisestä (kokijasta) itsestään (tapoineen) ja niistä muista ihmisistä ja tapahtumista, jotka ovat läsnä tiettyssä kokemuksessa. Tapa tarkoittaa enemmän tai vähemmän vakiintunutta toimintatapaa, jolla ihminen toimii tai reagoi tiettyihin tapahtumiin. Kokemus muokkaa ihmisen tapoja. Siten se määrittää kaikkia seuraavia kokemuksia. Se ei kuitenkaan ole vain yksilölle itselleen kuuluva tapahtuma. Jokainen aito kokemus muokkaa myös niitä objektiivisia olosuhteita, joissa kokemus on saatu. Tiedollisen oppimisen ja kasvatuksen kouluissa tulee tapahtua kiinteässä yhteydessä toimintaan ja todellisiin kokemuksiin. Vain tällöin tieto voi tulla toiminnallisesti hyödylliseksi. (Dewey 1938, 27–41.)

Deweylla reflektiivisen ajattelun lähtökohta ei Reijo Miettisen (1998) mukaan ole kuitenkaan kokemus sinänsä. Lähtökohtana on käytännöllisen toiminnan ongelma ja epävarmuus. Nämä seuraavat siitä, että totunnaiset ajattelu- ja toimintatavat eivät toimi. Tällöin tarvitaan reflektiota, jonka Dewey (1933, 9–12) määrittelee aktiiviseksi, perinpohjaiseksi ja huolelliseksi uskomuksen tai tiedon pohtimiseksi sitä tukevien perusteiden ja johtopäätösten avulla. Reflektiivinen ajattelu on kokeellista ajattelua ja toimintaa. Siinä tutkimalla toiminnan ehtoja rakennetaan ratkaisuun liittyvä työhypoteesi. Sitä koetellaan käytännössä. Työhypoteesia voidaan testata eri toiminnan vaiheissa esimerkiksi ihmisen oman kokemuksen ja teoreettisen tietämyksen avulla. Lisäksi voidaan suhteuttaa päättelyä käytettävissä olevaan välineistöön. Tämä tapahtuu muun muassa ympäristöön vaikuttamalla, sitä muuttamalla ja uudelleen organisoidulla. Vasta hypoteesien esineellinen koettelu mahdollistaa varsinaisen päätelmien tekemisen sen pätevyydestä. (Mt., 84–97.)

Kolb (1984) vaiheistaa myös kokemuksellista oppimista prosessimaisesti etenevänä kokonaisuutena. Hän esittää kokemuksellisen oppimisen mallin nelivaiheisena syklinä (kuvio 3). Siinä ensimmäisessä vaiheessa hankitaan konkreetti kokemus. Se muodostaa perustan havainnoille ja pohdinnalle. Toinen vaihe keskittyy välittömän kokemuksen reflektointiin. Välitön omakohtainen kokemus tarkoittaa aistivaraiseen erittelemättömään kokemukseen pohjautuvaa tuntumaa. Reflektointi eli refleктоiva havainnointi on henkilön aikaisemman tai hankitun kokemuksen arvioivaa ja erittelevää toimintaa. Kolmannessa vaiheessa pyritään kokemusten ja reflektoinnin avulla syntyneiden ajatusten nimeämiseen ja käsitteellistämiseen. Neljännessä vaiheessa niitä testataan käytännössä. Kokemusten muuntaminen tapahtuu sekä ulkomaailman aktiivisen kokeilun ja manipuloinnin että henkilön suorittaman arvioivan ja erittelevän toiminnan avulla. (Mt., 42.)



(Kolb 1984, 42.)

Kuvio 3. Kokemuksellisen oppimisen malli.

Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallia on arvosteltu muun muassa liiallisesta yksilökeskeisyydestä ja kokemuksen irrottamisesta yhteiskunnallis-historiallisesta yhteydestään. Esimerkiksi Illerisin (2002) mukaan Kolb (mt.) jättää huomiotta oppimisen emotionaalisen ja sosiaalisen ulottuvuuden ja muodostaa teoriansa kognitiivisen käsityksen varaan. Lisäksi Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallia voidaan kritisoida sen refleктоivan työtavan oppimisen vaikeuden vuoksi. Siihen ei tässä mallissa kiinnitetä juuri lainkaan huomiota.

Kokemuksellisella oppimisella suuntauksena on kuitenkin annettavaa työssä oppimiselle. Kokemus on usein katsottu tärkeäksi oppimi-

sen lähteeksi työssä (Vrt. Becket & Hager 2002; Garrick 1999.) Useat teoreettiset mallit tarkastelevat oppimista vain joko yksilön, ryhmän tai organisaation näkökulmasta. Mary Crossanin, Henry Lanen ja Roderick Whiten (1999) oppivan organisaation lähestymistapa kuvaa oppimisprosessin yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotasolla. Crossanin ym. (mt.) malli laajentaa kokemuksellisen oppimisen yksilöiden lisäksi ryhmiin ja organisaatioihin.

Ammattikorkeakouluopetuksen ammattikasvatuksellisessa perinteessä pidetään tärkeänä ammatillista toimintaa koskevien reflektiivien merkitystä. Sen lisäksi korostuvat tähän liittyvät kognitiiviset eli tiedolliset rakenteet. Konstruktivistiset teoriat painottavat oppimisessa kokemuksellisuutta, kontekstuaalisuutta, yhteistoiminnallisuutta ja intentionaalista ongelmanratkaisua. Myös oppimisen kulttuuri- ja tilannesidonnaisuus ovat alkaneet korostua 1990-luvulta lähtien. Konstruktivistisessa näkökulmassa oppimiseen yksittäisen opiskelijan ei katsota rakentavan sisäistä maailmaansa sosiaalisessa tyhjiössä. Syvällisen oppimisen katsotaan edellyttävän sosiaalista vuorovaikutusta ja osallistumista yhteisön toimintaan. (Cobb 1999; Hackling 1999; Spivey 1997).

Työssä oppiminen rakennetaan aiemmin opitun perustalle ja painotus on kognitiivisten rakenteiden syntymisessä. Oppiminen nähdään tiedon rakentamisena. Niitä oppimiskäsityksiä, joita yhdistää tällainen konstruointi-metafora, kutsutaan laajasti konstruktivistisiksi oppimiskäsityksiksi. (Tynjälä 1999, 22.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan (työssä) oppiminen ei ole tiedon passiivista vastaanottamista, vaan opiskelijan aktiivista kognitiivista toimintaa. Siinä hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa perusteella. Kokemukseen liitetään tietoista reflektiota. Siihen liittyvät yksilön henkilökohtaisen ajattelun lisäksi toimintaan perustuva kokemus, kokemuksesta oppiminen ja toisin toimimisen mahdollisuuden oivaltaminen (Karvinen-Niinikoski 2005, 12). Näin opiskelija rakentaa aktiivisesti kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä. (Tynjälä 1999, 37–38.)

Ammattikorkeakouluopetuksen korkeakouluperinteessä asiantuntijaksi oppiminen rinnastetaan uuden tiedon luomiseen. Yksi tiedon luomisen malli on kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan perustuva laajenevan eli ekspansiivisen oppimisen malli (Engeström 2004). Samantapaista

oppimisenäkemyistä Suomessa edustaa myös tutkivan oppimisen ajattelu (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004). (Kotila 2004, 18–19.)

Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian perusteet rakensivat jo 1920-luvulla venäläiset psykologit Lev Vygotski, Aleksei Leontjev ja Alexander R. Luria. He oivalsivat, että ihmistä ja hänen käyttäytymistään ei voi ymmärtää abstraktina, ikuisena yksilönä ja abstrakteina erillisominaisuuksina. Sen sijaan on lähdettävä toiminnasta ja tutkittava kulttuurissaan eläviä, kulttuurin välineiden avulla yhdessä muiden kanssa toimivia ja historiallisesti muuttuvia ihmisiä. (Engeström 2004, 9.)

Kulttuurihistoriallisessa toiminnan teoriassa nähdään erilaisten elementtien vuorovaikutus ja jännitteet keskeisenä toiminnan kehityksen selittämisessä. Siinä ollaan kiinnostuneita siitä, kuinka subjekti ja objekti, sosiaalinen ja esineellinen rakentavat toinen toisensa toiminnassa. Toiminnan teoria pyrkii ratkaisemaan tämän metodologisen haasteensa kohteellisuuden, historiallisuuden ja kulttuurisen välittyneisyyden käsitteiden avulla (Vygotsky 1979; Leontjev 1981.)

Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian peruskäsite on kohteellinen kulttuurisesti välittynyt toiminta. Vygotskin (1979, 54) mukaan tämä tarkoittaa sitä, että ihmisen vuorovaikutus ympäristön kanssa on aina kulttuurissa kehittyneiden välineiden esimerkiksi työkalujen, käsitteiden ja merkkien välittämää. Hänen teoreettisen ajattelun taustalla on marxilainen näkemys siitä, että ihmisen kyky työvälineiden käyttöön on olennainen ihmiskunnan kehitykseen vaikuttava tekijä. Ihmiset eivät reagoi ympäristönsä ärsykkeisiin suoraan, vaan he voivat käyttää apunaan itse luomiaan välineitä. (Tynjälä 1999, 45.) Leontjev analysoi puolestaan toiminnan sosiaalista ja kulttuurista välittyneisyyttä työnjaon kautta. Hän painotti ihmisen tietoisuuden ja toiminnan tutkimuksen kohteena yksilöiden tekojen suhdetta kollektiivisiin toimintoihin. (Mt. 1981.)

Historiallisuus käsitteenä viittaa siihen, että ihmisen toiminta tapahtuu kulttuuris-historiallisissa konteksteissa. Siinä tapahtuneita merkittäviä muutoksia, ja niihin johtaneita ristiriitoja analysoimalla voidaan hahmottaa toiminnan seuraavaa kehitysvaihetta ja tunnistaa mahdollisia vaihtoehtoja. Toiminnan kohteellisuutta pidetään puolestaan tässä teoriassa toimintaa organisoivana periaatteena (Leontjev 1978, 52). Toiminnan kohteen ja tuloksen sekä käyttöarvon kautta rakentuu sen sosiaalinen mieli ja motiivi. (Mt.; Vygotsky 1979.)

Yrjö Engeström on muotoillut kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian pohjalta teorian suomalaista sovellusta, kehittävää työntutkimusta (Engeström 1987), ja näihin pohjautuvaa ekspansiivisen oppimisen mallia. Tällainen oppiminen käynnistyy, kun joku yksilö toimintajärjestelmässä alkaa toiminnallaan kehittää olemassa olevia (työ)käytäntöjä. Oppiminen käynnistyy esimerkiksi yksilöiden vastarinnalla, totutuista käytännöistä poikkeavilla teoilla ja arkisilla innovaatioilla. Se ei etene suoraviivaisesti, vaan moniaskelisenä kehänä eli oppimissyklinä. Ekspansiivisen oppimisen askeleet ovat yhteisiä, dialogiin perustuvia oppimistekoja. Engeström (2004) mainitsee niistä esimerkkeinä kyseenalaistamisen, analyysin, mallittamisen ja mallin tutkimisen. (Mt., 60–61.)

Ekspansiivinen oppiminen luo uusia käytäntöjä. Sille on olennaista, että oppimisen kohteena on kokonainen toimintajärjestelmä ja sen laadullinen muutos. Ekspansiivinen oppimisprosessi on luonteeltaan kollektiivinen ja pitkäkestoinen tapahtuma. Siinä laajenevat toiminnan kohde, toiminnan subjekti ja toimijuus sekä toimintajärjestelmien verkko. (Engeström 1987; 1995; 2004.)

Tutkivassa oppimisessa taas oppimisprosessia tarkastellaan oppimisen ja tiedonrakentelun välisenä vuorovaikutussuhteena. Tutkiva oppiminen perustuu ajatukseen, jonka mukaan uuden tiedon luominen työstä on kognitiivisessa mielessä olennaisesti samanlainen prosessi kuin aiemman tiedon ymmärtäminen (Bereiter & Scardamalia 1993). Oppiminen on parhaimmillaan tutkimusprosessi. Se luo uutta ymmärrystä ja uutta tietoa. Tätä tavoitellaan monissa työelämäprojekteissa.

Kai Hakkarainen ym. (2004) liittävät tutkivaan oppimiseen kolme näkökulmaa: tiedonhankintanäkökulma, osallistumisnäkökulma ja tiedonluomisnäkökulma. Tiedonhankintanäkökulmalle on ominaista tutkia tiedonkäsitteilyyn liittyviä prosesseja. Näkökulmaa kapeuttavia ongelmia ovat muun muassa asiantuntijuuden tarkastelu yksilönäkökulmasta sekä sosiaalisen yhteisön ja kulttuurin jättäminen huomiotta. Osallistumisnäkökulmassa asiantuntijaksi oppii asiantuntijayhteisön toimintaan osallistumalla.

Tämän näkökulman ongelmana on esimerkiksi yksilön asiantuntijuuden pelkistäminen kulttuuriin käytäntöihin ja työvälineisiin. Asiantuntijuuden kehityksen kannalta ratkaiseva voisi olla tiedon luomisen näkökulma. Se yhdistää kognitiivista ja osallistumisnäkökulmaa. Parhaimpiin tuloksiin pyritään pääsemään hakemalla uusia haasteellisia

ongelmia ja toimimalla suorituskyvyn ylärajoilla. (Vrt. Helle ym. 2004, 258–259.)

Tiedon luomisessa yksilö hyödyntää yhteisön kulttuurisen oppimisen tuloksia voimavaroinaan. Tiedonrakentamisteorian mukaisesti oppimisyhteisön toiminta organisoidaan tietoa luovan yhteisön mukaiseksi. Sen toiminta kohdistuu uusien ajatusten ja ideoiden tietoiseen luomiseen. (Hakkarainen ym. 2004, 247; Rauhala 2007, 168.)

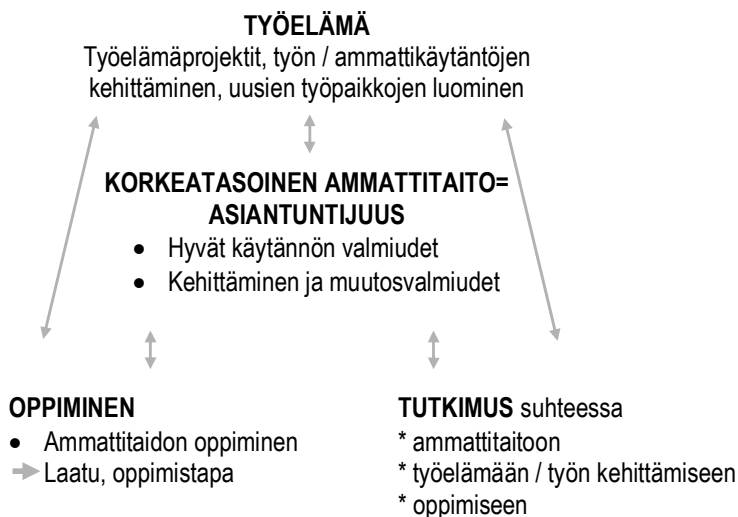
Tutkivan oppimisen lähtökohtana ovat, kuten tieteellisessä tutkimuksessaakin itse asetetut ongelmat ja kysymykset sekä usein myös teoriat tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusprosessin aikana ilmiötä pyritään selittämään yhä syvemmin, tuottamaan uusia kysymyksiä, rakentamaan käsitteitä ja niiden suhteita. (Tynjälä 1999, 96.) Tutkivaa oppimista toteutetaan muun muassa Laurea-ammattikorkeakoulun kehittämässä Learning by Developing (kehittämispohjainen oppiminen) mallissa. Siinä oppiminen kohdistuu työelämän kehittämis- ja ongelmatilanteisiin. Mallilla haetaan järjestelmällisesti vastausta sellaisiin ongelmiin, joiden ratkaiseminen vaatii uuden tiedon luomista. Kehittämispohjaisen oppimisen mallin ydin on oppimisen kohdistuminen työelämän aitoon kehittämiseen. (Rauhala 2007, 168–169.)

Edellä olen tarkastellut Kotilan (2004) jäsenyyksen pohjalta ammattikorkeakouluopetukseen liittyviä traditioita ja eri perinteisiin liittyviä oppimiskäsityksiä. Työssä oppimisen kehittyminen kiinnittyy oppimisen tavoitteiden ja oppimiskäsitysten muuttumiseen. Uudistuvat käsitykset tiedosta ja oppimisesta ovat muodostaneet perustan uudenaikaisissa oppimisympäristöissä, kuten työelämäprojektit, tapahtuvalle oppimiselle. Virallisesti ammattikorkeakoulun uusi opetus- ja oppimiskulttuuri on rakennettu konstruktivistisen oppimisnäkemyksen varaan (Auvinen 2004, 42). Käytännössä tämä siirtyminen ei ole toteutunut virallisten tavoitteiden esittämällä tavalla (Herranen 2003, 113–131) ja monet erilaiset oppimisnäkemykset elävät opetustyön arjessa.

Kun oppimista on tarkasteltu työelämän käytännöissä, on yksilöllinen näkökulma osoittautunut usein riittämättömäksi. Koulutuksessa opittujen asioiden huono välittyminen työelämän käytäntöihin voi selittyä kriittisesti arvioiden sillä, että työelämän tilanteissa tarvitaan yhteisöllistä ja nimenomaan tiettyyn toimintaympäristöön liittyvää, kontekstisidonnaista osaamista. Työelämässä yksilön oppiminen toteutuu usein ryhmätilanteissa ja osana koko organisaation oppimista.

3.4 Pedagoginen toimintamalli asiantuntijuuden oppimisessa

Ammattikorkeakoulupedagogiikasta on kiistelty. On kyseenalaistettu, onko olemassa mitään erityistä ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Esimerkiksi Tapio Varmola (1995) on korostanut kunkin koulutusalan erityisluonnetta. Raijeliisa Laakkonen (2003, 274–275) on kuvannut ammattikorkeakoulupedagogiikkaa korkeakoulupedagogiikaksi, jossa on otettu huomioon ammatillisuuden ja käytännön ammattitaidon vaatimukset (mt.). Ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutuksessa on jo ammattikorkeakoulukokeiluvaiheessa vuosina 1992–1995 kokeiltu ja syvennetty toimintamallia. Käytän siitä jatkossa nimeä ”ammattikorkeakoulun pedagoginen toimintamalli”. Vaikka laissa ammattikorkeakouluopinnoista (L255/1995) oli kirjattu § 25 tutkimus- ja kehitystyöstä, pedagogisessa toimintamallissa oli käytössä vielä ammattikorkeakoulujen vakiintumisvaiheessa harhaanjohtavasti käsite ’tutkimus’ kuvaamassa ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyötä.



(Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston projektiesitys opetusministeriölle 5.3.1997, hakemuksen liite 1; Rautajoki 2001, 45.)

Kuvio 4. Ammattikorkeakoulun pedagoginen toimintamalli.

Ammattikorkeakoulun pedagoginen toimintamalli ei ole poikkeus, vaan tutkimukseen liittyvien käsitteiden käyttö on ammattikorkeakoulujen toiminnassa ollut kirjavaa. Tutkimuksen käsitettä on käytetty esimerkiksi tutkintoon johtavan koulutuksen opinnäytetöistä, opiskelijan tutkivasta otteesta omaan oppimiseen ja työhön sekä erilaisista kartoituksista ja selvityksistä. Ne eivät ole aina olleet systemaattista, tieteellistä toimintaa jonkin asian tutkimiseksi. Ammattikorkeakoulujen vakinaistumisen ja ammattikorkeakoululain (2003/351) voimaantulon jälkeen käsitettä tutkimus- ja kehitystyö on alettu käyttää käsitteen tutkimus- ja kehittämistoiminta synonyymina. (Tutkimus- ja kehitystyö suomalaisissa ammattikorkeakouluissa 2004, 32.) Toiminnan lähtökohtana ovat työelämän käytännölliset ja kunkin ammattikorkeakoulun toiminta-alueita palvelevat kysymykset. Opetusministeriön ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyötä selvittäneen työryhmän muistiossa katsotaan olevan kyse työelämän tarpeista lähtevästä soveltavasta tutkimuksesta ja kehittämistoiminnasta. Sen tehtävät kuvataan ammatillisen alueen soveltavaksi tutkimukseksi tai muuksi työelämän organisaatioissa suoritettavaksi kehitystoiminnaksi. (Mt.)

Tutkimuksella ammattikorkeakoulun pedagogisessa toimintamallissa tulkitsen opettajan näkökulmasta tarkoitettavan kahta asiakokonaisuutta:

- 1) tutkivan otteen ohjaamista sosionomiopiskelijan henkilökohtaisen ammatillisen kehittymisen menetelmänä

Sosiaalialan työssä tarvitaan tutkivaa, analysoivaa, arvioivaa ja kehittävää työtettä asiakastyön, ammattikäytäntöjen ja alueellisen kehittämisen tarpeisiin. Tutkiva ote vahvistaa lisäksi työelämässä sosiaalialan asiantuntijuuden yhteiskunnallista paikkaa ja oikeutusta. (Sosionomin (AMK) ydinosaaminen 2001, 20.)

- 2) ammattikorkeakoulujen opettajien ja opiskelijoiden tekemää, luon- teeltaan työelämän tarpeista lähtevää tutkimus- ja kehitystoimintaa.

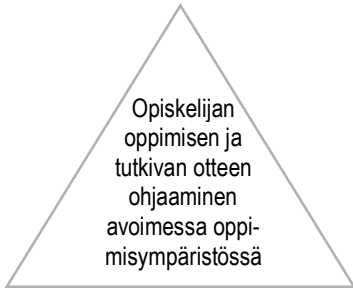
Jatkossa käytän käsitteitä 'tutkiva ote' ja 'tutkimus- ja kehitystyö' kuvaamaan ammattikorkeakoulun pedagogisen toimintamallin tarkoittamaa 'tutkimusta'.

Ammattikorkeakoulun pedagoginen toimintamalli perustuu käytännön ja teorian suhteiden hahmottamiseen uudella tavalla. Käytäntöä

tarkastellaan teorian avulla, jolloin käytännön ilmiöt ja kokemus rikastavat teoreettista ymmärrystä. Ilmiöiden ymmärtäminen ja käsitteellistäminen tapahtuu käytännössä jäsentämällä todellisuutta. Se on monimutkaisempi kuin mitä käsitteillä tavoitetaan. Yhteiskunnallinen tieto näyttää katoavan arjen ilmiöiden keskellä, ja niiden käsitteellistäminen on ratkottava jokaisen opiskelijan, opiskelijaryhmän ja projektin osalta erikseen. Tämä voi tapahtua käytännön oppimisen ohjauksessa.

Käytännön ja teorian yhdistämiselle keskeiseksi toimintamuodoksi ammattikorkeakoulun pedagogisessa toimintamallissa ovat muodostuneet ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteiset työelämäprojektit. Kuvaan seuraavassa ammattikorkeakoulun pedagogista toimintamallia opettajien kannalta. Tällöin sen keskeiset tarkastelukulmat asettuvat Verkosto-projektin aikaisia opettajien tuottamia jäsennyksiä kooten ja täydentäen seuraavasti (kuvio 5, sivu 73). Kyse ei ole tutkimukseni tuloksista, vaan alustavasta jäsennyksestä. Toivon sen helpottavan lukijaa tutkimukseni etenemisen seuraamisessa. En kuvaa sellaisenaan hyvää tai korkeatasoista opettajan asiantuntijuutta. Kuvaan pikemmin yhtä versiota tai sille myös vaihtoehtoja rakentaen sitä, miten opettajan työ voisi toteutua ammattikorkeakoulun pedagogisessa toimintamallissa.

OPETUKSEN SISÄLTÖ



Oppimiskäsityksen konkretisointi toiminnassa
 a) opetuksen ja oppimisen menetelmät ja tavat
 b) tutkimus- ja kehitystyön menetelmät ja työtavat
 c) työn kehittämisen menetelmät ja työtavat
 ➔ Toiminta

TYÖELÄMÄPROJEKTIN TOIMIJAT:

opiskelija(t),
 opettaja(tiimi),
 työelämän yhteistyökumppanit,
 asiakkaat

TYÖELÄMÄPROJEKTIN PROSESSIT:

- opetus- ja oppimisprosessin jäsentäminen
- työelämäprojektiprosessin jäsentäminen
- yhteistyökäytännöt

TYÖELÄMÄPROJEKTIN KOHDE:

Opiskelijan ammattitaidon oppiminen/ asiantuntijuus

Työn/työelämän kehittäminen työelämä-yhteistyössä

PROJEKTIN KOHDEILMIÖ/ONGELMA:

- 1) substanssin esim. perheiden ongelmat
- 2) menetelmien (a,b,c kohdat) ja
- 3) tutkivan työotteen, tutkimus- ja kehitystoiminnan näkökulmasta

AMMATTIKORKEAKOULUN KEHITTYMINEN:

Opetus-, oppimis- sekä tutkimus- ja kehitysyhteisönä

Kuvio 5. Ammattikorkeakoulun pedagoginen toimintamalli opettajan näkökulmasta.

Työelämäprojekteissa opettajan tehtävä on tukea opiskelijaa oppimisessa, tutkivan oppimisen ja työotteen omaksumisessa sekä teoreettisen näkemys yhdistämisessä käytännöstä nousevien ongelmien tarkasteluun. Opettajalla on myös opiskelijasta riippumattomia tehtäviä esimerkiksi ohjaukseen liittyviä sopimusasioita työelämän yhteistyökumppanien

kanssa. Teoreettisen näkemyksen yhdistäminen käytännöstä nousevien ongelmien tarkasteluun saattaa osoittautua opettajan työn yhdeksi kriittiseksi kohdaksi. Yksittäisen opettajan on mahdotonta hallita sellaista teoreettisen tiedon määrää, jota käytännön sosiaalialan ongelmien tarkastelu edellyttäisi. Opettajan työtä työelämäprojekteissa voisi tukea opettajien erilaisten osaamisten systemaattinen kartoittaminen ja arviointi sekä ammattikorkeakoulujen vahvistaminen osaamisyhteisöinä.

Opetuksessa saattaa korostua oppimisen ja tutkivan oppimis- ja työotteiden ohjaaminen työelämäprojekteissa, joissa haetaan vastauksia aitoihin työelämän kysymyksiin. Sosiaalialan työelämäprojekteilla voidaan etsiä ratkaisuja muun muassa muuttuviin asiakastarpeisiin, palvelurakenteiden ja -prosessien toimivuuden ongelmiin sekä organisaatioiden väliseen yhteistyöhön. Niillä voisi vaihtoehtoisesti hakea myös uusien ideoiden ja näkökulmien omaksumista toimintaan, oppimisen ja opetuksen kehittämistä sekä ratkaisuja laajoihin yhteiskunnallisiin ongelmiin kuten nuorten syrjäytyminen.

Opiskelijoiden oppimisen ja tutkivan otteen ohjaamisen, työn kehittämisen sekä tutkimus- ja kehitystyön yhteensovittaminen avoimissa oppimisympäristöissä, kuten työelämäprojekteissa, saattavat olla opettajan asiantuntijuuden rakentumisen kannalta haasteellisia. Avoimilla oppimisympäristöillä kuvataan ammattikorkeakoulukontekstissa esimerkiksi oppimisen irrottamista koulun rakennusten ja opetustuntien asettamista tarkasti määritellyistä rajoista. Tällöin oppimisprosessi on mahdollista suunnitella työelämä- ja opiskelijälähtöisesti aitoihin työelämän oppimisympäristöihin. Avoimissa oppimisympäristössä voi toteutua niille ominainen sosiaalinen ja toiminnallinen luonne. (Käyhkö 2007, 143–145.)

Opettajan haasteeksi voisi muodostua sellaisten oppimisympäristöjen rakentaminen, joissa opiskelijat ja opettajat sekä työelämän yhteistyökumppanit voivat yhdessä oppia ja tutkia työn ja työelämän kehittämiseen liittyviä tarpeita. Tavoitteena olisi myös yhdessä osallistua niitä koskevien ratkaisujen tuottamiseen.

Marja-Liisa Vesterisen (2002, 56) mukaan oppimisympäristöjen laajentuminen käytännön työyhteisöjen suuntaan edellyttää opettajan työelämäkokemuksen vahvistamista ja -yhteyksien tiivistämistä. Toisaalta voisi ajatella työelämäkokemuksen ja esimerkiksi yhteistyöverkostojen syntyvän oppimisympäristöjen kokeilevan toiminnan kautta. Lisäksi

saattaisi olla tarvetta vahvistaa tutkimus- ja kehitystyön osaamista tai vaihtoehtoisesti yhteistyötä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä sen toteuttamisessa.

Tutkimus- ja kehitystyön tavoitteet ovat moninaiset esimerkiksi luoda uusia tai parannettuja tuotteita, menetelmiä, palveluja ja työkäytäntöjä. Ammattikorkeakoulujen tavoitekielen retoriikka korostaa usein alueellisen näkökulman rinnalla ammattikorkeakoulujen kehittymistä tutkimus- ja kehitystyön kautta laajemmin vaikuttaviksi. Niistä voi tulla monialaisuutta hyödyntäviä työelämän asiantuntijoita. Käytännössä monialaisuus voisi toteutua rajoittuneesti, eikä sen systemaattiselle, pitkäjänteiselle kehittämiselle aina pystyttäisi osoittamaan resursseja.

Tutkimus- ja kehitystyö muodostaa perustan ammattikorkeakoulujen osaamisen kehittämiseksi. Sille voisi rakentua osa opetettavasta tiedosta. Toiminta on mahdollista nähdä myös opiskelijoiden oppimista tukevana. Silloin opettajan työajan resursointi ja suuntaaminen opiskelijoiden kannalta mielekkäisiin tutkimus- ja kehitystyön kokonaisuuksiin saattaisi olla ratkaisevaa. Siten mahdollistettaisiin tutkivan otteen omaksuminen ammatin ilmiöiden tarkastelussa. (Vrt. HE 206/2002, 12.)

Ammattikorkeakoulun pedagoginen toimintamalli voi haastaa peruskysymykset ammattitaidosta, työelämäyhteydestä ja tutkimus- ja kehitystyön asemasta suhteessa toisiinsa. Siinä sana ”asiantuntijuus” on korvattu sanaparilla ”korkeatasoinen ammattitaito”.

Sosiaalialan korkeatasoiselle ammattitaidolle ominaisena voi pitää yksilön ja yhteisön hyvinvoinnin, toimintakyvyn ja sosiaalisen osallisuuden tukemista sosiaalialan ammatillisilla menetelmillä ja niihin liittyvällä palvelu-, tutkimus- ja kehitystoiminnalla (Rautajoki 2001, 44). Tämä voisi haastaa opetusta hyvän käytännön osaamisen lisäksi opiskelijan tutkivan oppimis- ja työotteen sekä työn kehittämisvalmiuksien rakentamiseen.

Ammattikorkeakoulujen peruslähtökohdan asiantuntijuudesta ja ammattitaidosta voi nähdä vaativan toiminnan kontekstointia lähelle elävää käytäntöä. Toisaalta tätä jäljittelevää toimintaa olisi mahdollista toteuttaa myös koulussa tapahtuvana opetuksena esimerkiksi virtuaalioppimisympäristöjen mahdollisuuksia hyödyntäen. Työelämän tarpeita ja niiden ennakointia on mahdollista pitää ammattikorkeakoulujen sosiaalialan opetuksen ja oppimisen lähtökohtana. Näitä tarpeita voisi koota esi-

merkiksi neuvottelukunta- ja opetussuunnitelmatyössä. Yksi mahdollisuus olisi säännöllisin väliajoin toteutettava ennakointitutkimus. Tutkimus- ja kehitystoiminnassa saattaa joissakin ammattikorkeakouluissa korostua työelämäprojektien ohjausryhmä- ja projektiryhmäpalautteet. Toisinaan opiskelijoiden on mahdollista suorittaa tarvekartoituksia harjoittelujen aikana ja opinnäytteinä. Työelämän tarpeita varten voitaisiin rakentaa lisäksi jatkuvasti käytössä olevia palautteenantoon ja uusien ideoiden esille nostamiseen tarkoitettuja kanavia kuten ideapankit työpaikalla tai nettipohjaisina. Näissä tarpeita kerättäisiin palvelujen käyttäjiltä, sosiaalialan ja muiden alojen ammattilaisilta, päättäjiltä sekä kansalais- ja ammattijärjestöiltä.

Työelämän kannalta projekteissa keskeiset tavoitteet voivat olla ammattikorkeakoulun pedagogisessa toimintamallissa liian yleisellä tasolla, kuten työtoiminnan ja ammattikäytäntöjen kehittäminen sekä uusien työpaikkojen luominen. Kriittisesti arvioituna käytännön toiminnassa on saattanut painottua uusien työpaikkojen sijasta työpaikkojen säilyminen. Työelämäprojektikohtaisesti tavoitteita on mahdollista tämentää yhteistyössä opettajien, opiskelijoiden ja työelämän yhteistyökumppaneiden kanssa. Tämä voisi olla moniääninen ja demokraattinen vaihtoehto tavoitteiden tarkentamisessa.

Vaihtoehtoisesti tämä voisi kuulua esimerkiksi projektipäällikön tai -vastaavan tehtäviin. Tämä saattaa olla kriittinen kohta projektiin sitoutumisen näkökulmasta. Sen onnistuminen edellyttäisi tasavertaista toimintaa tavoitteita ja niiden toteutusta mietittäessä.

Työelämäprojekteissa voi olla tärkeää kehittää kulloisenkin projektin kohteena olevaa toimintaa kuten ehkäisevää lastensuojelutyötä. Sen kehittäminen voisi olla mahdollista tavoitteistaa työelämän kannalta kansalaislähtöisistä ja työelämän omista tarpeista käsin. Näihin tavoitteisiin saatettaisiin sovittaa opetuksen ja oppimisen sekä tutkimus- ja kehitystyön tarpeita. Projektin eri toimijat osallistuisivat työelämäprojektien eri prosessien esimerkiksi lastensuojelutyön kehittämisprosessien toteuttamiseen ja arviointiin. Työelämän kulloisistakin näkökulmista olennaisten tavoitteiden saavuttamiseksi olisi mahdollista käyttää, soveltaa ja oppia eri työelämäprojekteissa tarvittavia menetelmiä ja välineitä. Näitä voisivat olla esimerkiksi sosiaalialan yksilö- ja yhteisötasoiset työmenetelmät ja projektityön työtavat.

Millaista sitten olisi ammattikorkeakoulun pedagogiseen toimintamalliin sisältyvä ammattitaidon edellyttämän oppimisen ohjaaminen? Miten se näkyisi oppimisen laadussa ja tavassa ohjata oppimista? Määrittäisikö yhteiskunnallinen toimintaympäristö tämän toiminnan ehtoja ja suuntia? Opettajien hankkima kokemus, sen reflektointi ja liittämisen teoriaan vahvistaisivat opitun merkityksen ja laadun. Ohjauksen tarkoituksena on mahdollista olla esimerkiksi auttaa opiskelijoita oman oppimisprosessinsa henkilökohtaistamisessa, omakohtaisen kokemuksellisuuden ja merkityksen löytämisessä sekä kokonaisuutena opiskelijan asiantuntijuuden rakentumisessa. Ohjauksen tarkoitukselle voisi olla myös vaihtoehtoja esimerkiksi tutkia opettajan oman työn tekemisen tapaa ja perusteita. (Vrt. Isokorpi 2003, 115.)

Ammattikorkeakouluopetuksen näkökulmasta työelämäprojektit ovat perusteltavissa muun muassa kokemuksellisuuden, reflektiivisyyden ja tutkivan otteen merkityksellä opiskelijan ammattiin oppimisessa. Opettajalle tämä merkitsisi haastetta oppimiskäsityksen realisoimiseksi työelämäprojektin toiminnassa.

Tämä tarkoittaisi oppimisympäristön muodostamista niin, että oppimisen ohjaamisen lähtökohtana olisivat työelämän tarpeet, ongelmat ja kehittämisen kohteet sekä opiskelijoiden itse oppimiselleen ohjaajansa tuella asettamat tavoitteet. Opettajan kannalta olennaista voisi olla projektin kohteena olevan ilmiön kuten lastensuojeluperheiden ongelmat hahmottaminen seuraavista kahdesta näkökulmasta:

1) opiskelijan oppimisen ja tutkivan otteen ohjaaminen

Tällöin opettajan huomio kiinnittyisi esimerkiksi opiskeltavan asian sisältöön ja luonteeseen, opetussuunnitelmaan, työelämäprojektiin oppimisen kontekstina sekä käytettäviin opetuksen, oppimisen ja tutkimus- ja kehitystyön menetelmiin sekä niiden arviointiin.

2) työn ja ammattikäytäntöjen kehittäminen

Yhteistyössä työelämän yhteistyökumppaneiden kanssa opettajan kannalta tärkeää voisi olla hahmottaa työn kehittämisen sisältö, toteutus ja resurssit, käytettävät työn kehittämisen menetelmät sekä opiskelijoiden ja tarvittaessa työelämän yhteistyökumppaneiden ohjaus sekä niiden seuranta ja arviointi.

Projektimuoto haastaisi opettajan työhön monimuotoisessa ja kompleksisessa oppimisympäristössä. Siinä erilaiset tilannekohtaisesti ja prosessuaalisesti vaikuttavat tekijät moninkertaistuisivat. Työ voisi tarjota myös opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumiselle uudenlaisia mahdollisuuksia. Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan työelämäprojekteissa toiminnan perustana oleva tiedon- ja oppimiskäsitys voisi muotoutua aktiiviseksi, dynaamiseksi, konteksti- ja tilannesidonnaiseksi sekä prosessinomaiseksi. Sitä eri työelämäprojektien toimijat – opettajat, opiskelijat ja työelämän yhteistyökumppanit – subjektiivisesti rakentaisivat (vrt. Honkakoski 1995, 46).

Oppimisen ohjaus voitaisiin nähdä opiskelijan aktiivista kognitiivista toimintaa tukevana. Opettaja ohjaajana voisi tukea opiskelijaa tulkitsemaan havaintojaan ja uutta tietoa aiemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta. Kokemusten omakohtainen reflektointi mahdollistaisi niiden erittelyn, kriittisen tarkastelun ja pohdinnan. Vähitellen saattaisi olla mahdollista liittää osaksi tätä kriittistä pohdintaa myös teoreettisia näkökulmia. Opettaja tukisi opiskelijaa asettamaan itse oppimisensa tavoitteet, tekemään sitä koskevat valinnat ja arvioimaan omaa oppimistaan ja ammattitaitonsa kehittymistä. Ohjauksen toimivuus työelämäprojekteittain näyttäisi vaihtelevan. Opettajien kynnystä työelämäprojekteissa toteutuvaan opetus- ja ohjaustoimintaan voisi madaltaa esimerkiksi perehdyttämällä heitä hanke- ja projektityöhön sekä tutkimus- ja kehitystoimintaan. Välineitä voisi olla muun muassa henkilöstön koulutus.

Opettajan tehtävä voi hahmottua oppimisprosessin ohjaamiseen ja oppimistilanteiden järjestämiseen opiskelijan oppimisprosessia tukevaksi. Opetus- ja oppiminen voisivat liittyä tällöin kiinteästi toisiinsa. – Entä oppiminen ja työ? Oppimisen ja työn yhdistäminen ammattikorkeakoulun pedagogisessa toimintamallissa ei olisi varmaan ongelmatonta. Sen osalta voisi pohtia monia kysymyksiä. Esimerkiksi olisi mahdollista kysyä, onko oppiminen tarkoitettu työn vai työ oppimisen tarpeisiin.

Työssä ja työelämäprojekteissa oppiminen on mahdollista nähdä tavoitesuuntautuneena ja kontekstuaalisena. Sen tavoitteellinen ja suunnitelmallinen luonne viittaa esimerkiksi ammattitaidon oppimisen pitkäjänteisyyteen, jatkuvuuteen ja prosessiluontoisuuteen. Ammattikorkeakoulun pedagogisen toimintamallin haasteellisuus saattaisi selvittää, jos lisättäisiin oppimista ja työn yhdistämistä tutkivan otteen oppimiseen

osana ammattitaitoa tai työelämän kehittämistä palvelevana elementtinä ja prosessina. Siinä opettajan tehtävänä voisi olla hahmottaa ja sovittaa yhteen monen toimijan erilaisia ja monentasoisia intressejä ja tavoitteita. Niiden lisäksi mahdollistuisi kokeilla eri toimintatapoja ja -menetelmiä sekä samanaikaisia ja keskenään ristiriitaisia prosesseja.

Kriittinen kohta toiminnassa saattaisi olla riittämätön aika- ja henkilöresursointi. Lisäksi opettajien ja työelämän yhteistyökumppaneiden sitoutuminen muun työn rinnalla oppimisen, työn kehittämisen ja tutkimus- ja kehitystyön integrointiin projekteissa voisi olla hankalaa.

Opettajien ja työelämän yhteistyökumppaneiden näkemykset oppimisen ja ohjauksen tavoitteiden ja -prosessien yhdistämisestä työkäytäntöjen kehittämiseen saattaisivat olla erilaisia. Lisäksi tutkimus- ja kehitystyön yhdistäminen ammattitaidon rakentumiseen ja työelämän kehittämiseen olisi ongelmallista. Työelämässä saatettaisiin odottaa usein nopeita tuloksia pienillä resursseilla, mikä on ristiriidassa pitkäjänteisten asiantuntijuutta rakentavien oppimisprosessien ja tutkimus- ja kehitystyön prosessien kanssa.

Opettajat ovat työelämäprojekteissa luomassa opiskelijalle hyvää oppimisympäristöä. Niissä ratkottavista esimerkiksi sosiaalialan työhön liittyvistä ongelmista voisi olla mahdollista liittää uutta tietoa opetusta, tutkimus- ja kehitystyötä sekä työkäytäntöjä reflektoiden ja konstruoiden aiemmin opittuun. Työelämäprojektien upottaminen ajallisesti, rakenteeltaan, sisällöllisesti ja menetelmällisesti osaksi opetussuunnitelmaa saattaisi myös aiheuttaa ongelmia. Opetussuunnitelmalta voitaisiin vaatia erityistä joustavuutta ja avoimuutta. Kriittisiä kohtia olisi sen miettiminen, minkälaiseen ammattitaitoon, oppimiseen ja tutkimus- ja kehitystyöhön opetussuunnitelma antaa välineitä, ja miten tähän päästäisiin kiinni työelämäprojektien avulla.

Oppimisen ohjaamisella työelämäprojektissa olisi mahdollista tavoitella ammatillista kasvua ja opiskelijan korkeatasoista ammattitaidon rakentumista jäsentämällä projektin kohdeilmiön kuten lastensuojeluperheiden ongelmat substanssia ja siihen liittyvää teoriaa. Lisäksi voisi tutkia työtoimintaa, ja oppia siitä tai vaihtoehtoisesti oppia projektityössä. Saattaisi syntyä myös mahdollisuuksia kokeilla ja kehittää työtapoja, -menetelmiä ja -käytäntöjä. Tätä kautta voisi opettajan asiantuntijuus rakentua uudella tavalla. Työelämäprojekteissa tapahtuvan työskentelyn teoreettinen pohdiskelu ja omien kokemusten reflektointi dialogissa eli vuoropuhelussa

yhdessä opettajien, opiskelijoiden ja/tai työelämän yhteistyökumppaneiden kanssa saattaa olla oppimisen olennainen perusta.

Tutkivan oppimisen kautta oppimiskäytäntöjä olisi mahdollista muuttaa lähemmäksi ammattikorkeakoulun ulkopuoliseen yhteiskuntaan ja työelämään kuuluvia tiedonrakentelun käytäntöjä. Siinä oppimisprosesseja voitaisiin tarkastella oppimisen ja tiedonrakentelun välisenä vuorovaikutussuhteena. Työelämäprojektit murtaisivat perinteisiä oppimisen rajoja ja edustaisivat pyrkimystä kohti aitoa tiedonrakentelua.

Ammattikorkeakoulun pedagogisessa toimintamallissa tutkimus- ja kehitystyö on alettu ammattikorkeakouluissa nähdä osana ammattikorkeakoulua profiloivaa pedagogista lähestymistapaa. Siinä voitaisiin yhdistää oppiminen ja tutkiva ote työelämäprojekteihin. Voidaan perustellusti kysyä, mitä välineitä on kehittää. Tarvitaanko käytännönläheisessä ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutuksessa tutkimus- ja kehitystyötä? Ammattikorkeakoulun haasteena voisi olla yhdistää esimerkiksi yliopistotutkimuksen tuottama tieteellinen tieto ja tietämys praktiseen tietoon, käytännöllisiin taitoihin ja tekemiseen työelämäprojekteissa. Tällöin syntyisi ammatillista tietoa ja osaamista sekä uusia ajattelu- ja toimintatapoja ammattialalle. Tutkivan oppimisen ja tutkimus- ja kehitystyön tehtävinä voi nähdä opiskelijan ammatitaidon saavuttamisen, opiskelijan työllistymisen ja työelämän kehittämisen. Niihin kytketty soveltava tutkimus- ja kehitystyö voisi tuottaa tietoa työelämän tarpeisiin. Työelämäprojektit saattaisivat tarjota opiskelijoille ja opettajille mahdollisuuden perehtyä työelämän ajankohtaisiin kehittämistarpeisiin sekä antaisivat projektin kohdeilmiöihin liittyviä opinnäytetöiden ja tutkimusten aiheita.

Tutkimuksen haasteet voisivat mahdollisesti liittyä koulutusratkaisuihin ja pedagogiikkaan kuten opiskelijoiden ja opettajien oppimis- ja opetustyyliin sekä sosiaalialan kehittämiseen. Esimerkkinä voisi mainita sosiaalialan käytäntöjen kehittämiseen kiinnittyvät opiskelijoiden opinnäytetyöt ja opettajien tutkimukset. Sosiaalialan työn kehittämisen voi katsoa liittyvän ammattikorkeakoulun tehtävän lisäksi sekä alueelliseen että oman tieto- ja osaamisperustan kehittämiseen. (Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kansallinen strategia 2001–2004, 18–19.)

3.5 Työelämäsuhteen ja -asiantuntijuuden tutkimus

Ammattikorkeakoulutuksen työelämäsuhdetta ja asiantuntijuutta voidaan tutkia yhteiskunnallistuneena toimintana sekä sosiaalisten rakenteiden muutoksen kehityksessä että eri toimijoiden kuten opettajien ja opiskelijoiden kokemuksena. Yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa on osoittautunut vaikeaksi nivoa yhteen mikro- ja makrotason tutkimusta. Siksi instituutioita ja toimintaa on tarkasteltu Anthony Giddensin (1981) mukaan duaalisesti toisistaan eroavina ja eriaikaisina. Niiden yhdistäminen on ollut ongelmallista. Viime vuosikymmenen sosiaalipoliittisen ja sosiaalityön tutkimusintressin suuntautumisen perusteella voi päätellä, ettei kumpikaan lähestymistapa ole yksin riittävä. Siellä missä eri asiantuntijat kuten tutkimuksessani opettajat puhuvat keskenään, heidän verkostonsa ja yhteiskunnalliset suhteensa ovat vuorovaikutustilanteissa monentasoisesti läsnä. Tutkimus voidaan nähdä keinona, jolla uudenlaisen asiantuntijuuden rakentumisen voi tehdä näkyväksi osana sosiaalialan käytäntöjä.

Tarvitaan sekä käsitteellistä että kontekstuaalista tutkimuksellista tietoa ja empiiristä tutkimusta työhön liittyvistä asiantuntijuuden oppimisen prosesseista ja -ympäristöistä koulutuksen ja työn kohdatessa. Tätä tietoa tarvitaan opettajan työssä, kun ohjataan opiskelijoita paremmin nopeasti muuttuvan työelämän aktiivisiksi toimijoiksi. (Boud ym. 1998.) Kaikkiaan ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välistä suhdetta ja yhteistyötä on tarpeen tutkia sosiaalialalla ainakin seuraavista näkökulmista, mikä edellyttää monitieteistä, monitasoista ja monia erilaisia tutkimusmenetelmiä hyödyntävää tutkimusta:

1. työssä oppimisen ja asiantuntijuuden rakentumisen näkökulmasta
2. kansalaisten tarpeisiin vastaamisen näkökulmasta
3. ammattikorkeakoulujen ja niiden henkilöstön näkökulmasta ~ opetuksen ja tutkimus- ja kehitystoiminnan relevanssi
4. työelämän organisaatioiden ja työnantajien näkökulmasta ~ ammatillisten kvalifikaatioiden vaatimukset
5. korkeakoulujärjestelmän ja koulutuspolitiikan sekä koko yhteiskunnan näkökulmasta

Tutkittua tietoa Suomen oloihin soveltuvasta ammattikorkeakoulutuksesta on ehtinyt kertyä riittämättömästi paitsi kokonaisuutena etenkin sosiaalialan koulutuksen osalta. Tosin erilaisia korkeakoulujen arviointineuvoston muun muassa ammattikorkeakoulun työelämäsuhteesta tekemiä arviointoja on laadittu paljon. Korkeakoulujen arviointineuvosto avustaa riippumattomana asiantuntijaelimenä korkeakouluja ja opetusministeriötä korkeakoulujen arvioinneissa. Tarkoituksena on kehittää toimintaa.

Opettajan työtä on tarkasteltu sivujuonteena monessa tutkimuksessa. Usein tutkimukset ovat liittyneet ammattikorkeakoulua koskeviin muihin aiheisiin. Opettajan työn muutosta on tarkasteltu useissa tutkimuksissa (Kurtakko & Mutka 1996; Laakkonen 1999; Herranen 2003; Auvinen 2004; Tiilikkala 2004 ja Savonmäki 2007). Kyösti Kurtakon ja Juho Mutkan (1996) tutkimuksessa opettajan työssä on kuvattu muun muassa ammattikorkeakoulun työelämäyhteyksien kehittämistä. Raijaliisa Laakkosen (1999) tutkimuksessa on selvitetty käsityksiä ammattikorkeakoulukokeilun toteutuksesta sekä opettajan työn muutoksia kokeilun aikana. Jatta Herrasen (2003) tutkimuksessa on tarkasteltu 1990-luvun ammattikorkeakoulu-uudistuksen synnyttämää diskursiivista tilaa ja sen rakentumista yhden ammattikorkeakoulun aineiston pohjalta. Tutkimuksessa kuvataan opettajien työn muutokseen liittyvää puhetta. Kasvatustieteen alaan kuuluvassa Pekka Auvisen (2004) väitöskirjassa on laajasti tarkasteltu ammattikorkeakoulureformin vaikutusta opettajien työhön. Tutkimuksessa on lisäksi ennakoitu ammattikorkeakoulujen työn vaatimusten muutosta vuoteen 2010 ulottuvalla jaksolla. Pasi Savonmäki (2007) on kuvannut ja analysoinut tutkimuksessaan opettajien kokemuksia kollegiaalisesta yhteistyöstä. Lisäksi hän on tarkastellut ammattikorkeakoulua opettajien yhteistyön kontekstina. Ammatillisen opettajuuden muutosta tutkinut Liisa Tiilikkala (2004) on lisäksi tarkastellut tutkimuksessaan eri alojen ammatillisen opettajuuden muutosta viime vuosikymmeninä ja kuvannut myös ammattikorkeakoulun opettajien työn muutosta.

Ammatillisen peruskoulutuksen osalta opettajan työtä on tarkasteltu muun muassa Opetushallituksen koordinoimassa opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeessa (=OPEPRO), jonka pohjalta Olli Luukkainen (2004) on kuvannut väitöskirjassaan opettajuutta vuonna 2010. Ammattikorkeakoulujen opettajat eivät olleet

tämän tutkimuksen tarkastelun kohteena. Ilkka Vertasen väitöskirjassa (2002) on lisäksi tarkasteltu toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutosta vuoteen 2010 asti.

Alakohtainen ammattikorkeakoulun opettajuuden tutkimus on painottunut terveysalalle kuten Leena Salminen (2000) ja Liisa Peltokallio (2001). Salmisen (mt.) tutkimuksessa käsitellään muun muassa terveysalan opettajan käytännön osaamisen merkitystä ja Peltokallion (mt.) tutkimuksessa fysioterapian opettajan työhön liittyviä kokemuksia. Ammattikorkeakoulun sosiaalialalta opettajuuden tutkimus puuttuu lähes kokonaan ja monet ammattikorkeakoulun toimintamallin kannalta keskeiset kysymykset on tähän mennessä tutkimatta.

Ammattikorkeakoulun eri alojen opettajan työssä rakentuvaa osaamista ja asiantuntijuutta on jonkin verran tutkittu suomalaisessa koulutuspoliittisessa tutkimuksessa ja sen osana vielä vakiintumattomassa ammattikorkeakoulututkimuksessa. Tähän teemaan ovat paneutuneet Marja-Liisa Vesterinen (2002), Pekka Auvinen (2004), Liisa Tiilikkala (2004) ja Pasi Savonmäki (2007) sekä ammattikorkeakoulukokeiluvaiheen osalta Raijalli Laakkonen (1999). Ammattikorkeakoulun opetustyössä tarvittavaa asiantuntijuutta opiskelijoiden näkökulmasta on tarkasteltu muun muassa Hannu Kotilan (2000), Seppo Kilpiäisen (2003) ja Riitta Käyhkön (2007) väitöskirjoissa. Lisäksi ammatillisen asiantuntijuuden etiikkaa on tutkittu Mervi Frimanin (2004) väitöskirjassa.

Ammattikorkeakoulupedagogiikan historialliset juuret ovat ammattikasvatuksessa ja toisaalta nuori korkeakoulupedagoginen traditio vasta haastaa etenkin kasvatustieteellistä tutkimusta. Työelämäprojekteja koskevaa pedagogiikkaa on lähestytty Pirkko Vesterisen (2001) tutkimuksessa. Siinä on kuvattu yhden ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan opettajien ja opiskelijoiden aineiston pohjalta molempien käsityksiä projektio opiskelusta ja osaamisesta, jota tämä opiskelu tuottaa. Lisäksi on kuvattu projektio opiskelun ohjausta. Tutkimuksessa on myös pyritty rakentamaan mallia, jonka perusteella voidaan kehittää projektio opiskelun pedagogiikkaa ammattikorkeakoulussa. Päivi Jaatinen (1999) on myös tutkimuksessaan monialaisen ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurista tarkastellut pedagogiikkaan liittyviä kysymyksiä. Työelämäprojektien merkitys ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa on nostettu esiin edelleen Paula Könnilän (1999) sosiaali- ja terveysalan

muuttuvaa toimintaympäristöä tarkastelevassa väitöskirjassa. Lisäksi Jatta Herranen (2003) on tutkimuksessaan kuvannut uuden pedagogiikan eri puolia.

Suomalaisessa koulutuspoliittisessa ja sen osana ammattikorkeakoulu-tutkimuksessa työelämysuhteen tutkimukset ovat kohdistuneet opettajien työtietoisuuteen ammattikorkeakoulukokeilujen käynnistämisvaiheessa (Tulkki 1993) sekä ammattikorkeakoulujen tarkasteluun väylänä työelämää (Korhonen ym. 1999; 2001; Virolainen & Valkonen 2002; Stenström ym. 2005). Lisäksi on tutkittu ammattikorkeakoulujen työelämälähtöisen profiilin eri muotoja kuten opinnäytetyöt (Rissanen 2003) ja tutkimus- ja kehitystoiminnan kehittämistä yhdellä ammattikorkeakoulun koulutusalaalla (Hyrkkänen 2007). Mikrotasoa laajemmin ammattikorkeakoulun työelämysuhteessa tapahtuvaa toimintaa on tarkasteltu muun muassa Marjo-Riitta Järvisen (1995; 1997) ja Leena Salmisen (2000) tutkimuksissa. Järvinen (1995; 1997) on tutkinut suomalaisen korkeakoulukentän muotoutumista ja ammatillisten oppilaitosten yhdistämistä ammattikorkeakouluiksi. Salmisen (2000) kasvatus-tieteen alaan kuuluvassa väitöskirjassa on pohdittu ammattikorkeakoulun työelämysuhteeseen liittyviä kysymyksiä. Hänen tarkastelunsa on suuntautunut etenkin ammattikorkeakoulujärjestelmän luomisen perusteluihin, tavoitteisiin ja suunnitteluprosessiin.

Lisäksi on tutkittu koulutuksen markkinasuuntautuneisuutta (Varmola 1996) ja aikuisopiskelijoiden kouluttautumista (Niemi-Väkeväinen 1998). Näiden molempien tutkimusten tarkastelunäkökulma on ollut ammattikorkeakouluja laajempi. Sosiaalialalta ja joiltakin muilta ammattikorkeakoulun koulutusaloilta koulutuksen tuottaman asiantuntijuuden väitöskirjatasoinen tutkimus puuttuu kokonaan tai se on jonkin koulutuksen tuottaman asiantuntijuuden erityisalueen esimerkiksi turvakotityön (Laine 2005) asiantuntijuuden tutkimusta. Suomalainen sosiaalialan asiantuntijuutta koskeva tutkimus on suuntautunut yhden ammattikunnan, sosiaalityöntekijöiden tutkimukseen (Karvinen 1996; Mutka 1998). Sosiaalialan asiantuntijuustutkimus sijoittuu pitkälti professiotutkimuksen jatkeeksi, mutta omaksi erilliseksi tutkimussuunnakseen. Huomattavaa on, että suomalaisista sosiaalityön väitöskirjatutkimuksistakin asiantuntijuutta koskeva tutkimus sekä professiotutkimus ovat korostuneet vain viidessä väitöskirjassa (Mäntysaari & Haaki 2007).

Vaikka ammattikorkeakoulujen sosiaalialan opettajat ovat tehneet koulutusta sivuavia väitöskirjoja esimerkiksi sosiaalialan ammatillisten tulkintojen rakentumisesta (Borgman 1998), kouluttautumisesta ja elämänpolitiikasta (Niemi-Väkeväinen 1998) ja ammattikorkeakoulun toimintaperustasta (Raudaskoski 2000), tutkimustietoa sosionomien koulutukseen ja työhön liittyen on niukasti. Päivi Niiranen-Linkama (2005) tarkastelee kuitenkin kasvatustieteen väitöskirjassaan Sosiaalisen transformatio sosiaalialan asiantuntijuuden diskurssissa sosiaalisen merkitystä ja tulkintaa osana sosiaalialan asiantuntijuutta ammattikorkeakoulutuksen kontekstissa. Lisäksi on tarkasteltu ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusta ja sen tuottamaa ammattitaitoa lisensiaatin tutkimuksena (Honkakoski 1995). Tutkittua tietoa ovat antaneet myös Teija Horsman (2004) sosiaalityöhön ja sosiaaliohjaukseen keskittynyt sekä Merja Borgmanin (2005) sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihankkeen tutkimus.

Tutkimusta, tiedon tuottamista ja teoreettis-metodologista haltuunottoa tarvitaan paitsi sosionomi (AMK) työn kokonaisuudessa myös ”sosiaaliohjaukseksi” nimetystä tehtäväalueesta, näihin liittyvästä opetus- ja ohjaustyöstä sekä ammattikorkeakoulun työelämäsuhteessa eri osapuolille rakentuvasta asiantuntijuudesta.

4 TUTKIMUSAINEISTON HANKINTA JA ANALYYSI

4.1 Fokusryhmähaastattelut aineiston hankinnassa

Tutkimusasetelma ja sen konteksti sekä tutkimusta ohjaavat näkökulmalliset taustaoletukset määrittävät tutkimusaineiston luonnetta, sen valintaa, hankintaa ja kokoa (Vrt. Yin 1994, 18–19). Tutkimusongelma määrittelee, millaista aineistoa tarvitaan ja miten tätä aineistoa on analysoitava. Tutkimukseni aineistona on Verkostoprojektiin osallistuneiden opettajien ja työelämän yhteistyökumppaneiden fokusryhmähaastattelujen aineisto (suullinen asiantuntijapuhe). David Silvermanin (2001) mukaan aineiston rajojen sisällä tulee pysytellä muun muassa silloin, kun tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tarkasteltaessa pyritään vastaamaan kysymykseen, miten se rakentuu tai tuotetaan. Tutkimukseni haastatteluaineiston rajauksen kriteerinä oli aineiston saatavuus ja kiinnostavuus valitun tutkimusongelman ratkaisemisessa.

Laadullisessa tutkimuksessa analyysiyksiköiden ja osallistujien valinnassa noudatettavat kriteerit rakennetaan kussakin tutkimuksessa erikseen. Tutkimukseni suullinen asiantuntijapuhe perustuu Verkostoprojektiin osallistuneiden ammattikorkeakoulujen opettajille ja työelämän yhteistyökumppaneille 3–6-hengen ryhmissä toteutettuihin noin 1½ tunnin mittaisiin fokusryhmähaastatteluihin projektin päättyessä touko–kesäkuussa 2001. Niihin osallistuvien opettajien valinnan voi katsoa noudattavan kahta kriteeriä: kaikkien tapausten valinta ja yhteiseen projektitaustaan perustuva valinta. Osallistujiksi valittiin kaikki 20 sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa mukana olevaa opettajaa eri puolelta Suomea, jotka olivat aiemmin osallistuneet Verkostoprojektiin. Lisäksi mukana oli kaksi siihen osallistunutta työelämän yhteistyökumppania. Fokusryhmähaastatteluihin tuli mukaan alueellisesti 3–6 osallistujaa, yhteensä 22 haastateltavaa.

Tutkijan tehtävä oli toimia kunkin fokusryhmähaastattelun vetäjänä. Ne pidettiin vuonna 2001 seuraavasti: Seinäjoella 30.5., Lahdessa 31.5., Vantaalla 4.6., Kemissä 5.6., Oulussa 13.6. ja Joensuussa 15.6. Suullinen asiantuntijapuhe on tässä tutkimuksessa kunkin ammattikorkeakoulun opettajien ja työelämän yhteistyökumppaneiden (sosiaalitoimistosta)

asiantuntijapuhetta fokusryhmähaastattelutilanteissa. Kutsun tätä koko projektin asiantuntijapuheeksi.

Ryhmähaastatteluihin perustuvan aineiston valinta tuntui luontevalta, koska niissä on mahdollisuus tutkimusaiheen kannalta kiinnostavaan keskusteluun. Sekaryhmiä, joissa oli ollut monen eri ammattikorkeakoulun opettajia, en tuolloin pitänyt perusteltuna, koska tarkoitus oli, että fokusryhmät analysoivat kunkin ammattikorkeakoulun omaa Verkosto-projektin aikana toteutettua projektia. Jälkikäteen arvioituna sekaryhmät olisivat olleet mahdollisia, koska työelämäprojekteja koskeva puhe hajosi fokusryhmissä välillä eri projekteihin. Usean ammattikorkeakoulun edustajista muodostetuissa fokusryhmissä olisi voinut muodostaa näkemystä vielä monipuolisemmin projektien pohjalta. Fokusryhmähaastatteluai-
neistojen laajuus on noin 200 sivua transkriptoitua haastattelupuhetta.

Opettajien asiantuntijapuheen kohteena oli asiantuntijuuden rakentuminen työelämäprojekteissa yhdistettäessä oppimista, työn kehittämistä ja tutkimus- ja kehitystoimintaa. Niissä tarkasteltiin tuolloin yleisesti asiantuntijuuden rakentumista työelämäprojekteissa eri toimijoiden – opiskelijoiden, opettajien ja työelämän yhteistyökumppaneiden näkökulmasta. Laadullisen tutkimukseni fokus on myöhemmin rajautunut opettajien asiantuntijuuden rakentumiseen tutkimustehtävieni pohjalta. Fokusryhmähaastatteluihin on sisään rakentunut alkuperäisen arviointitutkimuslähtökohdan seurauksena työelämäprojekteja arvioiva luonne. Tämä on näkynyt niissä pyrkimyksenä hakea muun muassa toiminnan kehittämisen perusteluja, tavoitteita ja projektitoiminnassa aikaan saatua muutosta esimerkiksi asiantuntijuutta tuottavissa rakenteissa kuten opetuksen työelämäsuhteet.

Lähestymistavan vaihtumisen perusteena oli se, että niin sanotun tarkkoihin kriteereihin perustuvan ”kovan” evaluaatiotutkimuksen toteuttaminen tutkimusaineistoni pohjalta ei ollut mahdollista. Arviointia pidän muutoinkin oman tutkijan roolini kannalta ongelmallisena, koska minuun entisenä projektipäällikkönä voi kohdistua odotuksia hankkeen onnistumisen tutkimuksellisesta osoittamisesta. Näitä odotuksia saattaa olla myös kokeiltujen ratkaisujen legitimoinnista. Olen halunnut tutkijana kuitenkin säilyttää kriittisyyteni sekä reflektoida osallisuuttani ja rooliani Verkostoprojektissa.

Verkostoprojektin 1997–2001 kokemusten pohjalta verkostoyhteistyönä tehtyä julkaisua ”Sosiaalialan amk-pedagogiikkaa kokemassa” en tutkimusmetodisen valintani ja tutkimusrajausteni perusteella käytä varsinaisena aineistona, vaan aihetta koskevana kirjallisena lähteenä.

Julkaisun tekstien käyttö suullisen asiantuntijapuheen tarkastelussa on kiinnostavaa siksi, että niitä ei ole tuotettu tutkimuskäyttöön. Suoraan tutkimuskäyttöön tuotettu materiaali kuten haastattelut sisältävät jo retorisella tasolla jotakin sellaista, jossa tuotantoehdoissa on ”sisään koodattu” tilanteen tutkimuksellinen luonne. Julkaisun kirjoittajat ovat pääasiassa eri ammattikorkeakoulujen sosiaalialan opettajia. Artikkeleissa käsitellään sosiaalialan asiantuntijuuden, työn ja oppimisen keskeisiä kysymyksiä. Niiden kautta voi pohtia myös sosiaalialan opettajien työn problematiikkaa muuttuvassa toimintaympäristössä. Tutkimuksessani en aineiston pohjalta tavoittele laajaa tilastollista yleistettävyyttä. Sen sijaan pyrin tarkasti spesifioimaan ne olosuhteet ja kontekstit, jotka tuottavat tietynlaisen ilmiön. Kyse on teoreettisesta yleistämisestä, jossa keskeistä on aineistosta tehtävien tulkintojen kestävyys ja syvyys. Tätä yleistämistä tukee vertailu muiden tutkimusten tuloksiin ja tulkintoihin. (Vrt.Yin 1994, 30–32.)

Tarkoitukseni on tehdä näkyväksi se ”virallinen diskurssi”, jota on käyty ja miten siinä toimijat – ammattikorkeakoulun opettajat itse – tuottavat työelämäprojekteissa rakentuvan asiantuntijuuden. Tarkastelun kohteena on se kielellinen kanssakäyminen ja kommunikatiivisen toiminnan prosessi, jonka kautta fokusryhmiin osallistujat muodostavat yhteistä ymmärrystä asiantuntijuuden rakentumisesta työelämäprojekteissa.

Selittämisen ja kuvailun sijasta aineiston analyysissä tavoitteenani on tietoinen ja järjestelmällinen aineiston merkityksellistäminen (Jokinen & Juhila 1991, 63). Kielenkäytöllä emme vain kuvaa maailmaa, vaan siinä merkityksellistämme ja samalla rakennamme sitä todellisuutta, jossa elämme. Käyttäessäni kieltä myös tutkijana konstruoin eli merkityksellistän ”kohteita”, joista puhun ja kirjoitan. Tutkijana olen kiinnostunut kulttuurisista merkityksistä, opettajien yhteisen sosiaalisen todellisuuden rakentumisesta. Merkitykset rakentuvat, pysyvät yllä ja muuntuvat opettajien keskinäisessä toiminnassa – tutkimuksessani fokusryhmähaastattelujen opettajien puheessa. (Jokinen ym. 1993, 18; Jokinen & Juhila 1999, 54.)

Aineistossani puhe on luonteeltaan ammattikorkeakoulun sosiaalialan opettajien ja heidän yhteistyökumppaneiden yhteisissä työelämäprojekteissa rakentuvan asiantuntijuuden tarkastelua projektin myöhemmin suoritettavaa tutkimusta varten. Haastateltavat ovat virkatehtäviensä perusteella suhteessa projekteissa tapahtuvaan asiantuntijuuden rakentumiseen muun muassa opiskelijoiden ohjauksen ja ammattikäytäntöjen kehittämisen kautta. Verkostoprojektin fokusryhmiin osallistuvien näkemykset opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumisesta työelämäprojekteja koskevassa asiantuntijapuheessa eivät välttämättä kuvasta koko laajan kehittämistoiminnan todellisuutta. Ne voivat kuvausvoimaltaan suppeimmillaan kertoa Verkostoprojektiin osallistuneiden opettajien ja heidän yhteistyökumppaneiden tavasta ymmärtää tutkimuskohde. Toisaalta kuuden eri ammattikorkeakoulun sosiaalialan osallistujien näkemysten voidaan katsoa implikoivan ammattikorkeakoulun asiantuntijuusnäkemyksiä ja toiminnan luonnetta laajemmin.

Fokusryhmähaastatteluihin osallistuvia asiantuntijoita, tutkijaa, mahdollisesti muita puheen yleisöjä kuten tutkimuksen lukijoita halutaan vakuuttaa varman, vakuuttavan ja todenmukaisen vaikutelman antavalla puheella. Puheessa ilmenee silti myös asiantilojen ja tapahtumien problematisointia. Tutkimuksessani keskityn kuitenkin analysoimaan sellaisia haastattelujen kohtia, joissa puhe on luonteeltaan pikemminkin toteavaa tai asioita itsestään selväksi tuottavaa kuin asioita kyseenalaistavaa. Tällainen tapa tuottaa asioita faktoiksi puheessa alkoi kiinnostaa minua ehdottomuutensa ja vakuuttavuutensa vuoksi.

Koska puhujina ovat eri ammattikorkeakoulujen ja niiden yhteistyökumppaneiden työelämäprojekteista vastaavat ja/tai niissä toimivat henkilöt, voidaan ajatella, että puheilla on myös käytäntöön ulottuvia seurauksia. Niitä saatetaan otaksua olevan kunkin ammattikorkeakoulun työelämäprojekteissa. Tämän lisäksi voidaan ajatella olevan yleisempiä esimerkiksi sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kehittämiseen liittyviä seurauksia.

<p>Suullinen asiantuntijuuspuhe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fokusoituiden ryhmähaastattelut kunkin kuuden ammattikorkeakoulun osallistujille 3–6 hengen fokusryhmissä noin 1½ tuntia / ammattikorkeakoulun osallistujaryhmä projektin päätyttyä touko–kesäkuussa 2001 <p>noin 200 sivua transkriptoitua haastattelupuhetta</p>	<p>Diskurssianalyttiset näkökulmavalinnat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opettajien asiantuntijuuden eri orientaatioiden tuottaminen puheessa • Asiantuntijuuden faktuaalistamisstrategiat ja niiden retorinen vakuuttaminen
---	---

Kuvio 6. Analysoitavat aineistot ja tutkimukselliset näkökulmat.

Tutkimuksessani käytän aineiston keruumenetelmänä fokusryhmähaastatteluita. Fokusryhmille on ominaista esimerkiksi yhteiset kokemukset, tausta tai kuuluminen samaan yhteisöön. Ne ovat organisoituja ryhmäkeskusteluja, joissa kerätään aineistoa ryhmän avulla tutkijan ennalta valitsemasta eli fokusoimasta aiheesta ja kysymyksistä. (Morgan 1997, 6; Casey 2000, 10). Fokusryhmät eroavat muista vuorovaikutustilanteista siinä, että kyseessä on tietojen keruun menetelmä.

Fokusryhmätutkimuksen toteutusprosessi muodostuu kolmesta vaiheesta: 1) tutkimuksen suunnittelusta, 2) haastattelujen toteuttamisesta ja 3) analysoinnista ja raportoinnista (Krueger 1994, 19, 39). Niissä tärkeää on tasapaino ennakkoon suunnitellun teemarungon ja riittävän avoimuuden välillä. Huomiota kiinnitetään sellaisen tavan löytämiseen, jolla vastaajat käsittävät ongelman.

Tässä tutkimuksessa haastattelijan ja haastateltavien yhteinen kokemus teemaan liittyvän nelivuotisen projektin ajalta auttoi nopeasti ymmärtämään ja pääsemään kiinni käsiteltäviin teemoihin. Olennaista tutkimukseni kannalta on, että fokusryhmähaastattelut tarjosivat mahdollisuuden kerätä kohdennetusti Verkostoprojektin osallistujien asiantuntijapuhetta.

Fokusryhmähaastattelu muistuttaa tutkimuskeskustelua, joka on reflektoitu, keskustelunomainen ja fokusoitu ”haastattelu” (vrt. liite 7).

Vaikka tutkimuksessani on paikoin tutkimuskeskustelun piirteitä, pyrin toteuttamaan selkeämmin fokusryhmähaastatteluita. Niitä suunnitelllessani päätin, että kysymyksessä ovat haastattelut ja pitäydyin haastattelijan rooliin. Tutkimuksessa käytettyjen haastattelujen voi nähdä tästä huolimatta muodostavan eräänlaisen sekagenren, fokusryhmähaastattelun ja keskustelun välimuodon. Analysoitava aineisto on sikäli haastat-

telullista, että haastattelijalla oli valmiina osin lopulliseen asuun muotoiltuja kysymyksiä. Toisaalta aineistossa on läsnä keskustelullisuus siinä mielessä, että haastattelijana mukautin kysymyksiäni ja kommenttejani tilannekohtaisesti. Esittämäni kysymykset ja niiden muotoilu ohjasivat haastateltavien argumentointia. Koska kuhunkin fokusryhmähaastattelun osallistujat olivat keskenään tuttuja ja olivat pääsääntöisesti työskennelleet yhdessä Verkostoprojektissa, keskustelua syntyi helposti. Haastattelijan ja haastateltavien keskinäinen tuttuus herätti luottamusta sekä mahdollisti avoimen ja kriittisen keskustelun. Toisaalta se, että haastattelija ja haastateltavat olivat keskenään ennestään tuttuja, saattoi myös aiheuttaa varomista ja Verkostoprojektin aikana syntyneiden ristiriitailanteiden peittelyä.

Oma esiymmärrykseni oppimisen, tutkimisen ja työn kehittämisen yhteen sovittamisesta työelämäprojekteissa helpotti aineiston hankintaa ja sen analyysia. Fokusryhmähaastatteluvaiheessa hain vastauksia tarkasteltaviin asiantuntijuuden tuottamista työelämäprojekteissa koskeviin teemoihin. Teemat on purettu auki kysymyksiksi, jotka ovat väitöskirjani liitteenä. Niihin pyrin fokusryhmähaastattelujen sisältöä suuntaamaan. Kunkin ammattikorkeakoulun edustajat muodostivat oman toiminnallisen ryhmänsä niin sanotun fokusryhmän.

Olen kuviossa 7 koonnut ja arvioinut fokusryhmähaastattelun yleisiä etuja ja haittoja tutkimusaineiston hankintamenetelmänä. Kuviossa plusmerkki (+) merkitsee etua/myönteistä ilmiötä tai ominaisuutta ja miinusmerkki (-) haittaa/kielteistä ilmiötä tai ominaisuutta.

Ilmiö, Ominaisuus	Edut	Haitat
Tiedon tuottaminen	+ voi antaa syvällistä informaatiota/tietoa + ryhmäinteraktio metodina tuottaa aineistoa, synergisesti syvää ymmärrystä ja ratkaisuja, joita ei tulisi ilman sitä	- ryhmät ovat erilaisia - keskustelujen kohdentuminen vaihtelee - tiedon "tasapainottaminen"
Tehokkuus / taloudellisuus	+ tapa hankkia nopeasti ja tehokkaasti kvalitatiivista tietoa samanaikaisesti usealta eri vastaajalta + pienet noin 4–5 osallistujan ryhmät ovat optimaalisia fokusoidun (kohdennetun) työskentelyn kannalta, ideoiden jakaminen ryhmässä	- osallistujaryhmien pieni koko voi vähentää ideoiden kokonaisuusmäärää - aiheessa pysyminen
Kysymykset	+ vastausaika kysymyksiin kasvaa huomattavasti	- kysymysten määrä on rajoitettu
Aineiston koko	+ kasvaa merkittävästi	- aineistot huonosti jäsentyneitä tai laajoja ja niiden tulkinta vaativaa
Yhteensopivuus muiden tutkimusmenetelmien kanssa	+ voidaan käyttää samanaikaisesti tai yksin + hyödyllinen yksin tai muiden menetelmien apuna, kun näkemykset ja käsitykset ovat tärkeämpiä kuin numerot	- ei ensisijaisesti sovellu kvantitatiiviseen tutkimukseen
Osallistumisen/osallistujaystävällisyys	+ miellyttävä, yksilöhaastattelua helpommaksi ja luonnollisemman ympäristön tarjoavaksi koettu vaihtoehto + mahdollisuus valtaistaa ja vahvistaa osallistujia, osallistujien keskinäisen tuen mahdollisuus	- sitoutuminen vaihtelee - osallistujien mahdollisuus vaikuttaa kokonaisuuteen on rajallista - edellyttää haastattelijalta huomattavia ryhmäprosessitaitoja ja ryhmädynamiikan vaikutusten huomioon ottamista
Tiedon laatu	+ osallistujilla on taipumusta tarkentaa ja tasapainottaa toisiaan: poistaa virheelliset ja äärikantoja edustavat näkemykset + tavallista monipuolisemmin tietoa	- sensuuri - puheenaiheet voivat oikullisesti vaihdella ja haastattelijan on vaikea kontrolloida niitä ja tuotetun tiedon laatua - tiedon moniaineisuus kasvaa - tutkijan vaikutus

(Eskola & Suoranta 1998, 95; Jarret 1993, 198; Hirsjärvi & Hurme 2001, 63; Krueger 1994, 16, 36; Patton 1990, 335–336; Sulkunen 1992, 264, 275–276.)

Kuvio 7. Fokusryhmähaastattelu tutkimusaineiston hankintamenetelmänä.

Tämän tutkimuksen fokusryhmähaastattelun etuna tutkimusaineiston hankintamenetelmänä oli fokusryhmiin osallistuneiden pitkäaikainen

yhteistyö Verkostoprojektissa. Se takasi fokusryhmissä pääsääntöisesti hyvän vuorovaikutuksen niiden ja haastattelijan välillä sekä osallistujien kesken. Kahdessa fokusryhmässä vuorovaikutusta ryhmänä heikensi se, että osa niiden osallistujista oli osallistunut muita kiinteämmin Verkostoprojektiin. Tämä näkyi näiden opettajien pyrkimyksenä joissakin kohdin dominoida haastattelutilannetta. Haastattelijana puutuinkin näissä kohdissa välillä fokusryhmähaastattelun kulkuun esittämällä tarkentavia kysymyksiä. Saatoinkin myös yrittää saada hiljaisempia opettajia mukaan haastattelukysymyksiä seuranneeseen keskusteluun. Kokonaisuutena ryhmävuorovaikutus metodina tuotti runsaasti aineistoa, mikä ei olisi ollut mahdollista ilman sitä. Osallistujien välistä vuorovaikutusta pidetään tärkeänä osana fokusryhmäprosessia. Sitä tulee myös rohkaista varmistamaan niiden tulosten laatua. (Greenbaum 1998, 66.)

Vaikka kaikkien fokusryhmien sitoutuminen haastattelutilanteisiin osallistumiseen oli vahvaa, niiden toiminnassa haastattelujen aikana oli eroja. Neljässä fokusryhmässä haastattelutilanteet etenivät kurinalaisemmin haastattelijan esittämien kysymysten pohjalta. Kahdessa fokusryhmässä osallistujat kehittivät keskustelun kohteena olevia teemoja aktiivisesti. Tutkijana sain tällöin kiinnittää merkittävästi huomiota siihen, mitä teemoja oli jo muiden kysymysten yhteydessä käsitelty, etten toistaisi samoja teemoja. Kaikissa fokusryhmissä osallistujilla oli taipumusta tarkentaa ja tasapainottaa toisiaan. Tämä saattoi pehmentää tai pahimmillaan estää kaikkein kriittisimpien näkökantojen esiin nousua. Toisaalta viidessä fokusryhmässä oli hyvin luottamuksellinen ilmapiiri. Niiden keskustelussa saatettiin nostaa vapaasti esiin sellaisia arkaluontoisiksi luettavissa olevia asioita, joita puhuja muiden fokusryhmähaastatteluun osallistujien läsnä ollessa pyysi minua tutkijana käsittelemään luottamuksellisesti. Fokusryhmätilanteet, joissa puheen aiheet saattoivat liiallisesti vaihdella, olivat harvinaisia. Näin haastattelijana minulla ei ollut kovin vaikeaa kontrolloida haastattelun kulkua.

Tuotetun tiedon laatua heikentäväksi voi katsoa sen, että joidenkin fokusryhmien osallistujat kokivat haastattelutilanteessa joutuvansa muistelemaan monivuotisen projektin aikana tapahtuneita asioita. Eri ammattikorkeakoulujen kulttuuri näytti myös fokusryhmissä tuottavan eroja siihen, lähestyttiinkö puheena olevia teemoja opiskelijan kannalta vai esimerkiksi työelämälähtöisesti.

Fokusryhmien etuna diskurssianalyttisen tutkimuksen kannalta pidän ryhmävuorovaikutusta ja sen tuottamaa monipuolista aineistoa. Niissä puhe on tehtäväorientoitunutta: sekä haastattelijat että haastattelutavat suuntautuvat tiettyyn tarkoitukseen ja tehtävään esimerkiksi tutkimuksessani puheen tuottamiseen opettajalle työelämäprojekteissa rakentuvasta asiantuntijuudesta. Fokusryhmien tehtäväorientoituneisuus mahdollistaa hyvin puheena olevissa teemoissa pysyttelevän keskustelun, vaikka se ei yleensä sisällä täsmällisiä ohjeita ja sääntöjä (Hutchby & Wooffitt 1998). Yhteiskuntatieteissä fokusryhmähaastattelut ovat rakentuneet usein abstrakteista, teoreettisista lähtökohdista. Niitä on käytetty esimerkiksi teorian testaamisen välineenä. Pahimmillaan teorialähtöisyys voi haitata sellaisten näkökulmien esille tulemistä fokusryhmissä, mitkä vapaamuotoisemmissa fokusryhmähaastatteluissa olisivat mahdollisia. Fokusryhmien on myös tarpeen kehittääkseen suhdettaan sosiaaliseen todellisuuteen tuottaa tietoa sellaisessa muodossa, jota voidaan ymmärtää sanoin, väittein ja argumentein. (Puchta & Potter 2004, 159–160.) Tällä tavoin ne tuottavat aineistoa, joka soveltuu hyvin myös analyttis-retoriiseen diskurssianalyysiin ja faktan konstruoinen tutkimiseen.

Suoritin fokusryhmille noin 1½ tunnin mittaisen fokusoidun ryhmähaastattelun. Michael Q. Pattonin (1990, 336) mukaan kahdeksalta ihmiseltä tunnissa ei ole mahdollista kysyä enempää kuin kymmenen kysymystä. Suurin osa haastateltavistani oli harjaantuneita puhujia: ammattikorkeakoulun opettajia ja työelämän ammattilaisia. Siksi oletin ennen fokusryhmähaastatteluihin ryhtymistä, että puhetta asiantuntijuuden rakentumisesta työelämäprojekteissa syntyisi runsaasti. Tällä perusteella rajasin fokusryhmähaastatteluiden teemarunгон sisältämien kysymysten määrän tutkimuksessani kymmeneen. Ne ovat väitöskirjani liitteenä (liite 4).

Tästä rajauksesta poiketen katsoin haastattelijan roolista tarpeelliseksi tehdä ryhmähaastattelujen aikana joitakin tarkentavia kysymyksiä. Toisaalta saatoin jättää pois jonkun kysymyksen huomattuani, että asia oli jo käsitelty toisen teeman yhteydessä perusteellisesti.

Fokusryhmähaastatteluihin kutsutuista yksi jäi pois työesteiden vuoksi. Ottaen huomioon haastateltavien opettajien ja työelämän yhteistyökumppaneiden työtehtävien moninaisuus, poisjääntien määrää voi pitää erittäin vähäisenä. Vahvan sitoutumisen taustalla oli monivuotinen yhteinen työskentely Verkostoprojektissa. Fokusryhmähaastatteluissa

ryhmävuorovaikutus tarjoaa sosiaalisen ympäristön, jolloin myös tulkin-
ta tulee tehdä tässä kontekstissa (Krueger 1994, 36). Tarvittaessa pyrin
ohjaamaan ryhmän keskustelua käsillä olevan teeman suuntaiseksi. En
halunnut estää tai ehkäistä ristiriitojen tai jännitteiden esiin tulemista.

Toteutin ryhmähaastattelut ammattikorkeakoulu kerrallaan. Niiden
haastattelujärjestys oli sattumanvarainen. Osallistujat olivat luontevasti
suhteellisen homogeeninen ryhmä ihmisiä – asiantuntijoita, joita pyysin
miettimään kysymyksiäni. Fokusryhmähaastatteluissa monia, suhteelli-
sen homogeenisia ryhmiä osallistujineen tarvitaan. Niiden avulla voidaan
paljastaa yli ryhmien meneviä ajattelutapoja. Tällaisia ryhmiä käytin
fokusryhmissä syntyvän, tutkimusaiheen kannalta monipuolisen, asian-
tuntijoiden ”luonnollisen puheen” ja keskustelun vuoksi. (Mt., 17, 35.)

Tutkimukseni suunnittelussa keskeiseksi tutkimukseni käsitteeksi
hahmottui asiantuntijuus. Sen rakentumista tarkasteltiin fokusryhmä-
haastatteluissa ammattikorkeakoulutuksen kehitettävien elementtien
– oppiminen, työ ja tutkimus- ja kehitystyö – kehittämisen ja jännit-
teiden muodostamien teema-alueiden kautta. Esiymmärrys asiantun-
tijuuden eri elementeistä ja keskeisistä teema-alueista oli muotoutunut
sen tiedon pohjalta, mikä tutkijalla oli tutkittavasta kohteesta ammatti-
korkeakoulutuksesta ja tutkimuskirjallisuudesta muodostunut. Vaikka
tämä ohjasi fokusryhmähaastattelun teemojen ja alustavien kysymysten
muodostumista, asiantuntijuutta ilmiönä pyrin lähestymään avoimesti
ja aineistolähtöisesti. Tarkoitukseni oli saada tutkittavaan ilmiöön sisäl-
tyvä moninaisuus mahdollisimman hyvin esille. Fokusryhmien aineiston
keruuprosessi on kuvattu tarkemmin (liite 7).

Taustaani ja työskentelyäni fokusryhmähaastatteluihin osallistuvien
kanssa samassa organisaatiossa, voidaan pitää sekä rasitteena että hyö-
tynä. Tällä tarkoitan sitä, että yhden fokusryhmän osallistujat olivat
samasta ammattikorkeakoulusta kuin tutkija. Lisäksi kaikkien fokus-
ryhmien osallistujat olivat olleet mukana Verkostoprojektissa, jossa olin
projektipäällikkönä. Toisaalta fokusryhmähaastattelut suoritin projektin
päätyttyä. Projektionnisaation tai ammattikorkeakoulun sisällä tapah-
tuvassa tutkimuksessa, kuten minkä tahansa organisaation sisällä tapah-
tuvassa tutkimuksessa, on etuja ja haittoja. Vaikka organisaation sisältä
tai ulkoa tulevat tutkijat käyttävät samoja tutkimusmenetelmiä ja kohtaa-
vat samoja metodologisia ongelmia, heidän suhteensa organisaatioon ja

tutkimuskohteena olevaan toimintaan on erilainen. Silti kaikki tutkijat ovat alttiita virheille ja virheellisille tulkinnoille. Monet tutkimussuuntauokset suhtautuvatkin epäilevästi sekä tarpeeseen että mahdollisuuteen pysyä objektiivisena (Morse & Richards 2002).

Fokusryhmähaastattelut eivät kuitenkaan arvioni mukaan poikenneet luonteeltaan sen perusteella, kuinka tuttuja haastateltavat henkilöt olivat. Niiden luonteeseen vaikuttivat pikemminkin haastateltavien itseään kiinnostavat näkökulmat asiantuntijuuden rakentumiseen. Lisäksi fokusryhmähaastattelujen luonteeseen vaikuttivat muut ryhmien tilanne- ja henkilökohtaiset tekijät kuten keskinäinen avoimuus ja luottamus. Olen seuraavassa kuviossa 8 eritellyt organisaation sisältä tulevan tutkijan vahvuuksia ja haasteita perustuen Clarcken (1999) näkemyksiin ja omaan pitkäaikaiseen positiooni ja kokemukseen Verkostoprojektin vetäjänä. Tästä projektipäällikön roolista tutkijan rooliin asemoituminen tuotti minulle monia eettisiä kysymyksiä. Eniten minua askarrutti se, miten voisin kriittisesti ja luotettavasti tutkia projektia, jossa olin ollut vahvasti osallinen. Halusin kantaa vastuuni tutkimukseeni ”riippumattomuudesta”. Oivalsin kuitenkin varsin pian, että tutkimus on aina tutkija-subjektin ajattelun ja valintojen suodattamaa (vrt. Pohjola 2007b, 23).

Tutkimukseni suuntaaminen työelämäprojekteja koskevaan asian-
tuntijapuheen tutkimukseen avasi tutkijan roolini kannalta uudenlaisia asemoitumisen mahdollisuuksia. Näistä esimerkkejä olivat analyytikon, asianajajan, tulkitsijan ja keskustelijan positio (Juhila 1999b, 201–231).

Yritin löytää tutkimukseeni valitsemani kontekstuaalisen konstruktionismin teoreettis-metodologisen viitekehyksen ja analyysimenetelmän, diskurssianalyysin kanssa yhteensopivan tutkijan position. Tällainen oli perustelemani analyytikon positio. En kuitenkaan tutkimukseni viitekehyksen pohjalta asemoidu tiukasti analyytikon positioon, vaan katson olevani aina väistämättä myös tulkitsija aineistooni nähden. Kuvaan valitsemiani tutkijan positioita diskurssianalyysia käsittelevän alaluvun 4.3 yhteydessä.

Organisaation sisältä tuleva tutkija	
Vahvuudet	Haasteet
<p>+ perehtyminen organisaation historiaan ja luonteeseen, taustaan, toiminnan substanssialueeseen, toimintatapoihin ja -politiikkaan, henkilöstöön, johtamisjärjestelmiin ja kulttuuriin → helpottaa vuorovaikutusta ja kommunikaatiota sekä tutkimuksen tuotaman tiedon hyödyntämistä</p> <p>+ mahdollisuus luottamukselliseen, toimivaan ja yhteistyöhön perustuvaan suhteeseen tutkijan ja haastateltavien välillä</p>	<p>- tutkijan ja osan haastateltavista kuuluminen samaan organisaatioon voi heikentää tutkimusta → Tämä voi merkitä ongelmia tietojen saannissa, tutkijan ja haastateltavien suhteissa sekä tutkijan mahdollisuudessa ottaa etäisyyttä tutkimuskohteeseen</p> <p>- tietojen luottamuksellinen käsittely</p> <p>- mahdolliset eettiset ongelmat</p>

(Clarkea 1999, 23 mukailten)

Kuvio 8. Organisaation sisältä tulevan tutkijan vahvuudet ja haasteet.

Tutkimuksen tekeminen ja sen yksittäiset vaiheet, kuten fokusryhmähaastattelujen suorittaminen, on tutkijalle suuri määrä valintoja. Niihin voi aina liittyä eettisiä ongelmia. Organisaation sisältä tullessa tutkijana olen pyrkinyt edistämään tutkimukseni avoimuutta kirjoittamalla siihen liittyvät erilaiset valinnat ja perustelut näkyviksi tutkimusta raportoidessani. Olen yrittänyt kirjoittaa mahdollisimman selkeästi, koska kielellisillä valinnoillani olen rakentamassa tutkimaani todellisuutta. Lisäksi olen tietoinen ja pyrin myös tutkijana tekemään näkyväksi kirjoittamaani tekstiin sen, miten eri tavoin käytän valtaa. Esimerkiksi vallan käyttö näkyy siinä, miten nimeän, määrittelen ja kategorisoin tutkimuskohdettani (vrt. Pohjola 2007b, 27). Yhteiskuntatieteelliselle tutkimukselle ominainen asetelma ihmisistä tutkimuksen eri osapuolina tuottaa tutkijalle erityisen eettisen vastuun. Olen yrittänyt nostaa fokusryhmissä haastateltujen opettajien ja työelämän yhteistyökumppanien ristiriitaisetkin ”äänen säröt” kuuluville. Olen näin pyrkinyt estämään sen, että ne eivät jäisi omien tutkijan pyrkimysteni ja metodivalintojen alle.

Fokusryhmähaastattelujen toteutus osoittautui työlääksi ja energiaa vaativaksi. Varmistaakseni haastattelujen laadun toteutin niitä vain yhden päivässä. Fokusryhmähaastattelutilanteet olivat tutkijana organisoimiani tilanteita. Käytännön tilajärjestelyt hoiti kulloinkin vuorossa oleva ammattikorkeakoulu. Tilannetekijöiden merkityksen pyrin minimoimaan

joustavalla suhtautumisella haastateltaviin, aikatauluihin ja paikkoihin, joissa haastattelut toteutetaan (liite 7).

Toteutettujen fokusryhmähaastattelujen yhteydessä lupasin käsitellä haastatteluun osallistuneita anonyymeinä aineistojen litteroinnin ja myöhemmin analyysin yhteydessä. Informoin osallistujia avoimesti siitä, että käytän aineistoa aluksi Verkostoprojektista raportoidessani ja teen hankkeesta myöhemmin tutkimuksen. Tavoitteeni hyödyntää fokusryhmähaastatteluiden aineistoa aluksi Verkostoprojektista opetusministeriölle raportoidessani saattoi luoda projektiin osallistuneille opettajille paineita vakuuttaa projektin toiminnan onnistumista. Toisaalta tutkimuksen tekeminen myöhemmin asiantuntijuuden rakentumisesta työelämäprojekteissa saattoi vahvistaa osallistujien paneutumista haastatteluteemoihin, ja tukea siten pyrkimystä saada toteutuneesta toiminnasta aito kuva sen kehittämistä varten.

Tutkijan vastuuni aineiston keruun menetelmien soveltamisessa kiertyy siihen, käytänpö tutkijana menetelmiä tarkoituksenmukaisesti ja luovasti vai mekaanisesti ja kaavamaisesti. Fokusryhmiä suunnitellessani en osannut kuvitella sitä, miten haastattelu muotoutuisi haastattelu-teemojen, -kysymysten ja -prosessin myötä. Huomasin pian käsiteltävien teemojen yhteydessä haastateltavien ottavan oma-aloitteisesti esiin ja yhdistelevän eri teemoja. Tällöin roolini ei ollut pitää tiukasti kiinni haastattelurungosta. Sen sijaan huolehdin siitä, että eri teemoja käsitellään riittävästi. En ollut jakanut haastattelun runkoa osallistujille, vaan ohjasin haastattelun puheenjohtajana sen etenemistä. Tutkimus tarjosi ammattikorkeakoulun opettajille kanavan pohtia asiantuntijuuden kysymyksiä. Niihin ei arkityössä ollut jäänyt aikaa.

Koska olin tutkijana osittain samassa organisaatiossa haastateltavien kanssa, pyrin fokusryhmissä tietoisesti lisäämään luottamusta. Yritin välttää viittaamista muiden fokusryhmien puheisiin. Tällaisiakin toiveita haastattelun puheenjohtajalle esitettiin. Haastattelijan roolissa pitäytyminen ja asiallinen kysymysten suuntaaminen vahvistivat luottamuksen ilmapiiriä. Fokusryhmähaastatteluja vetäessäni huomasin myös, että on tärkeää ohjata etenemistä niin, että haastattelua ei hallitse yksi tai kaksi ihmistä. Myös kielellisiltä taipumuksiltaan heikompien osallistujien on tärkeää jakaa näkemyksiään. Tämän tutkimuksen fokusryhmissä osallistajat tunsivat toisensa. Niissä ilmeni yllättäviä keskustelun suunnan-

muutoksia ja jännitteitä. Osallistujien erilaiset asemat työpaikan virkahierarkiassa vaikuttivat joissakin haastattelutilanteissa puheen kulkuun. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 63; Patton 1990, 336.)

En halunnut estää mahdollisten ristiriitojen ja jännitteiden esiin tuloa. Siksi annoin keskustelun tällaisissa haastattelutilanteissa jatkoa. Jos keskustelu alkoi jumiutua, tartuin tilanteeseen viemällä haastatteluteemoja eteenpäin.

4.2 Aineistolähtöisyys

Analyyttistä diskurssianalyysia ja laajemmin laadullista tutkimusta tehtäessä teoria rakennetaan usein empiirisestä aineistosta käsin (Silverman 2000). Olen valinnut tutkimukseeni aineistolähtöisyyden, koska olen halunnut painottaa aineistosta nousevien jäsenysten merkitystä ammattikorkeakoulun sosiaalialan opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumiseen. Siinä tällainen konstruoituminen opettajien työelämäprojekteja koskevassa puheessa on ollut tausta-ajatuksissani. Näin tutkimukseni ei kaikkein puritaanisimpien määrittelyjen mukaan ole puhtaan aineistolähtöistä. Vaatimusta niin sanotusta puhtaasta aineistolähtöisyydestä voidaan kritisoida. Kysymys on aiemman teoreettisen tiedon merkityksestä tutkimuksessa, joka pyrkii aineistosta käsin muodostettavaan teoriaan. Siinä tutkijalta on edellytetty omien esikäsitystensä ja olettamustensa sulkemista analyysin ulkopuolelle. Aineistolähtöinen tutkimus on Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (2003, 98) mukaan vaikeaa toteuttaa sen vuoksi, että ajatus itse havaintojen teoriapitoisuudesta on yleisesti hyväksytty periaate. Lisäksi tutkijan käyttämät käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmä vaikuttavat aina tuloksiin. Pidän tutkijan teoreettista perehtyneisyyttä välttämättömänä tutkimuksen suuntaamisessa, suorittamisessa ja analyysissa.

Pyrin kuitenkin edistämään tutkimukseni aineistolähtöisyyttä tunnistamalla omat ennakkokäsitykseni ja aiemmat tietoni tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksessani sitä ei lähestytä valmiiden luokitusten ja selitysten kautta, koska vaarana on tutkittavan ilmiön katoaminen (Silverman 1997, 24). Kysyn silti kriittisesti, onko tutkimukseni kohteena olevaa ilmiötä edes mahdollista lähestyä absoluuttisen aineistolähtöisesti: sulke-

mallalla pois tutkijan oma etukäteistieto maailmasta sekä tutkimastaan ilmiöstä ja rakentaa vain sen varaan, mitä aineistossa on?

Tutkimukseni ei ole puhtaan aineistolähtöistä siinä merkityksessä, että olen rajannut tarkasti tutkimustehtäväni ja haen aineistoni lähiluvun pohjalta valmiiksi rajattuja näkökulmia. Se on aineistolähtöistä laajemmassa merkityksessä: pyrin olemaan aineistolähtöisyyden idean mukaisesti tutkimuksessani avoin ja sensitiivinen omalle tutkimusaineistolleni ja sieltä löytyville jäsennyksille.

Aineistoni tarkasti litteroitua asiantuntijapuhetta analysoin keskitymällä kymmenien otteiden kautta sen yksityiskohtiin, kielenkäytön keinoihin ja prosesseihin. Tällä ratkaisulla nostan esiin aineistoni moninaisuuden. Muun muassa diskurssianalyysi ja retoriikka jakavat sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksen mukaisen kiinnostuksen tutkia työn arkipäiväisiä käytäntöjä kielenkäytössä ja muussa toiminnassa. Näitä lähestytään eri toimijoiden jäsennyksistä ja toiminnoista käsin (vrt. Jokinen ym. 1999). Aineistoa ei lähdetä tällöin jäsentämään ulkopuolisista (selittävistä) teorioista, vaan olennaiset jäsennykset rakennetaan sen analyysin pohjalta. Yksi tunnetuimmista aineistovetoisista lähestymistavoista on Grounded theory (alunp. Glaser & Strauss 1967). Se pyrki poistamaan tieteellisissä tutkimuksissa yleistä kuilua aineiston ja teorian välillä. Tiukasti aineistolähtöisessä tutkimuksessa aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla ja teorioilla ei pitäisi olla mitään tekemistä analyysin toteuttamisen tai sen lopputuloksen kanssa. Tämä perustuu siihen, että analyysin oletetaan olevan aineistolähtöistä (Tuomi & Sarajärvi 2003, 99).

Myös Jukka Törrönen (2005) on koonnut, miten diskursseja puhe-
tapoja voidaan analysoida (liite 8). Tutkimuskäytäntö esimerkiksi diskurssianalyttisen tutkimuksen lähestymistavoissa osoittaa, että tarkastelu ulotetaan toisinaan aineiston ulkopuolelle. Muun muassa Arja Jokinen ja Kirsi Juhila (1993) käyttävät aineistoon tukeutuvaa spekulatiivista päättelyä potentiaalisten ideologisten seurausten tarkastelussa. (Mt., 97.)

Kirsi Juhilan ja Eero Suonisen (1999, 249) mukaan aineistolähtöinen tutkimus tarvitsee tuekseen teoreettis-metodologista välineistöä huomion suuntaamiseksi aineiston ominaisuuksiin ja yksityiskohtiin. Tällaista välineistöä tutkimuksessani ovat faktuaalistamisstrategiat. Tämä metodinen lähestymistapa tarjoaa mahdollisuuksia jäsentää aineistoa, etsiä merki-

tyksellisiä analyysiyksiköitä ja käsitteellistää sitä, miten tuotettu puhe rakentuu laajemmin merkityksiä kantavaksi. Lisäksi sillä voidaan osoittaa merkitysten rakentumista osana toiminnallisia prosesseja (Jokinen, Suoninen & Wahlström 2000, 20).

Rajatun aineistoni mahdollisimman aineistosisidonnaisessa ja sensitiivisessä analyysissä pyrin tutkijana olemaan avoin aineistoni moninaisuudelle ja rikkaudelle. Aineiston yksityiskohtaisen analysoinnin tulosten annan vetää tutkimusprosessia myös yllättäviin suuntiin.

Tutkimukseni raportoinnissa pyrin analysoitavan aineistoni sitomaan osaksi ammattikorkeakoulun työelämäprojekteja koskevassa asiantuntijapuheessa rakentuvan opettajan asiantuntijuuden eri diskurssien välisiä suhteita ja niiden muotoutumisen kontekstia. Tarkoitukseni on, että ymmärrys asiantuntijuuden tuottamisesta kasvaa tutkimusprosessin edetessä. Aineistovetoisen analyysijakson jälkeen yritän laajentaa tutkimustulosten pohdintaa laajempiin konteksteihin. Tämä tarkoittaa keskusteluja aineiston pohjalta löytyneiden tulosten suhteesta esimerkiksi kontekstuaalisiin tekijöihin tai kulttuuriin ilmiöihin. Sellaisia ovat esimerkiksi institutionaaliset ehdot, jotka tutkimuksessani ovat relevantteja. (Vrt. Jokinen & Juhila 1999, 57, 60, 62.)

Tutkimukseni analyttisessä diskurssianalyysin suuntauksessa korostetaan aineistolähtöisyyttä silloin, kun tarkastelun kohteena ovat toimijoiden omat orientaatiot ja heidän kielenkäytössään luomat konstruktiot. Tutkimukseni ei ole analyttisen diskurssianalyysin suuntauksen mukaisesti puhtaasti analyttistä. Näin on sen vuoksi, että ymmärrän diskurssianalyysin lähtökohtien ja periaatteiden mukaisesti tutkijan ja aineiston välisen suhteen vuorovaikutuksellisenä kielellisenä toimintana. Pidän ristiriitaisena ja mahdottomana puhtaan analyttisen diskurssianalyysin ajatusta tutkijan asettumisesta lähtökohtaisesti ulkopuoliseksi aineistoihinsa. Tutkijana en voi vain esittää ja eritellä sitä, mitä aineiston toimijat – tutkimuksessani opettajat – kielenkäytössään tekevät.

Tutkimukseni tulokset ovat väistämättä tutkijan kieleni avulla tuottamiani tulkintoja aineistostani. En katso tutkijana voivani olla ulkopuolinen aineistoihini nähden, vaikka ne olisivat syntyneet minusta riippumatta kirjallisina tuotteina tai opettajien niin sanottuina luonnollisina keskusteluina. Perustelen tätä sillä, että tutkijan ”ääni” on aina luettavissa esimerkiksi hänen aineistolleen asettamistaan kysymyksistä, kuvaa-

mistaan metodeista sekä tavoista, joilla hän tulkitsee aineisto-otteitaan. (Juhila 1999b, 212–214.)

Kritisoin aineistolähtöistä lähestymistapaa, koska näen sen sisältävän paljon myyttisyyttä. Siinä etsitään jotain autenttista ”totuutta” ikään kuin aineisto olisi yhtä todellisuuden kanssa. Aineisto on aina kuitenkin vain fragmentteja ilmiöstä. Tämä pätee myös tutkimukseeni. Sen tuloksena ei pyritä tuottamaan ainoaa oikeaa ja totuudenmukaista kuvaa todellisuudesta. Rakennetun tulkinnan kannalta olennaista on, että se on perusteltavissa suhteessa aineistoon. Aineistolähtöisen lähestymistavan heikkoutena pidän myös sitä, että lukija joutuu usein seuraamaan tutkimuksen etenemistä kovin sokeana: vähäisen tai puutteellisen tiedon varassa. Hän jää tutkijan vallan käytön armoille siinä, miten paljon hänelle annetaan taustatietoa tutkimuksen kohteena olevan ilmiön ja sen analysoinnin kulun ymmärtämiseksi. Laadullisten tutkimus- ja analyysitapojen yleistyessä vaatimus puhtaasta aineistolähtöisyydestä on tullut käytännössä usein yhteiskuntatieteellisissä tutkimuksissa hylätyksi.

Tutkimukseni raportoinnin alkuosassa kerron lukijalle aineiston ulkopuolisista asioista sen verran kuin tutkijana katson lukijalla olevan tarve tietää taustoitukseksi esimerkiksi ammattikorkeakoulun opettajan työelämysuhteesta, työelämän muuttuvista osaamisvaatimuksista ja työssä oppimisesta sekä tutkimukseni lähestymistavasta analyysin kulun ymmärtämiseksi. Pidän tärkeänä, että tutkimukseni lukija saa riittävät tiedot tutkittavan ilmiön ’haltuun ottamiseksi’. Tutkimuksessani pyrin reflektiivisyyteen eli olemaan kriittinen suhteessa omaan kielenkäyttööni, ja sen mahdollisesti tutkimukselleni tuottamiin seurauksiin.

4.3 Diskurssianalyysin näkökulmavalinnat ja analyysin toteutustavat

Kun ihmiset – opettajat – keskenään kommunikoidessaan lausuvat asioista tai tapahtumista jotain, he liikkuvat diskurssien maailmassa (Gergen 1994, 72). Michel Foucault (1972) painottaa diskurssien olevan historiallisia ja sellaisina jatkuvan rakentamisen kohteita (emt., 39). *Tutkimuksessani tarkoitan diskursseilla asiantuntijoiden puhumisen tapoja, jotka rakentavat puheessa sosiaalisia käytäntöjä.* Puheet ovat sidoksissa kielen

ulkopuoliseen maailmaan kuten sosiaaliin rakenteisiin ja instituutioihin, jolloin kielellisesti rakennettuja tulkintoja on mahdollista verrata esimerkiksi ihmisten arkitodellisuuteen tai eri rakenteellisiin intressinäkökulmiin.

Tutkimuksessani käytän diskurssianalyysia aineistoni analyysimenetelmänä. Jokinen ym. (1993b) määrittelevät diskurssianalyysin ”kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimukseksi, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä (mt., 9–10)”. Eero Suoninen (1995) on tiivistänyt osuvasti diskurssianalyttiselle traditiolle keskeiset teoreettiset lähtökohtaoletukset (liite 9). Diskurssianalyysissa kehitetyt tavat analysoida tutkimuskohdetta ovat sensitiivisiä sosiaalisen konstruktionismin lähtökohtapremisseille. (Jokinen 1999, 40–41.)

Tiivistän lyhyesti näkökulmia siitä, miten sosiaaliselle konstruktionismille ominainen tapa ymmärtää todellisuutta näkyy diskurssianalyysissa. Sen tulkintakehyksenä sosiaaliselle konstruktionismille ominainen tapa todellisuuden ymmärtämiseen ilmenee tutkimuskohteen valinnassa, tutkimuskysymysten muotoilussa ja analyttisten työkalujen kehittämisessä. Se näkyy myös tutkijan ja tutkimuskohteen välisen suhteen ymmärtämisessä konstruktivisena. Tutkija ei vain kuvaa tutkimustulostensa kautta sosiaalista todellisuutta vaan myös rakentaa sitä. (Jokinen & Juhila 1991, 44–45; Jokinen ym. 1999, 40–41.) Tutkimusaineistosta tehdyille tulkinnoille ei tavoitella yleispätevän faktan statusta. Niiden ei ajatella olevan päteviä universaalisesti, toisten diskurssien pätevyyden syrjäyttävästi. (Juhila & Suoninen 1999, 244–245; Jokinen ym. 2000, 30.)

Diskurssianalyysille voidaan nähdä käyttöä soveltavana tutkimuksena vuorovaikutustyötä tekevien ammattilaisten sensitiivisten taitojen näkyväksi tekemisessä ja erittelyssä (Suoninen 1997, 32). Tämä liittyy *ammattillisten käytäntöjen tutkimukseen*. Niissä tutkitaan jonkin ammattiryhmän kuten opettajien ammatillisia käytäntöjä ja vuorovaikutusta toisten ryhmien esimerkiksi opiskelijoiden kanssa. Tutkimukseni on myös ammatillisten käytäntöjen tutkimusta siinä mielessä, että tutkin opettajien työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentumista sosiaalialan työelämäprojekteissa. Tutkimusaineistona on tätä koskeva asiantuntijapuhe. Fokusrhythmissä opettajat ja työelämän yhteistyökumppanit yhdessä rakentavat, perustelevat ja vakuuttavat näkemyksiään työelämäprojekteis-

sa rakentuvasta asiantuntijuudesta. Tutkimukseni on *kriittistä* siinä mielessä, että pyrin tekemään 'läpinäkyväksi' retorista, kielenkäytön avulla tapahtuvaa vakuuttamista. Työelämän yhteistyökumppaneiden puhetta käytän 'peilipintana' opettajien puheen tarkastelussa. Sellaisena se voi avata erilaisia, osin jännitteisiä näkökulmia opettajien puheeseen.

Tutkimukseni ensimmäisessä osatehtävässä tarkastelen sitä, millaisia opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuden orientaatioita asiantuntijuuspuhe tuottaa faktaksi. Pitämällä lähtökohtana puheita tarkastelen sitä, miten niissä tehdään asiantuntijuus olemassa olevaksi tietynlaisena. Tutkimukseni toisen osatehtävän pohjalta tarkastelen faktuaalistamisstrategioita, joita käyttämällä tiedon totuusarvo rakennetaan niin suureksi, että se näyttää ainoalta oikealta. Kieltä käytettäessä konstruoidaan eli merkityksellistetään kohteet, joista puhutaan ja kirjoitetaan. Tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että fokusryhmähaastatteluiissa eri teemoista puhuessaan haastateltavat antavat opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumiselle erilaisia merkityksiä. Diskurssianalyysini kohteena ovat tutkimustilanteissa (=työelämäprojekteja koskeva puhetilanne ammattikorkeakoulujen [6] fokusryhmissä) muodostuvat merkitykset, miten niihin tukeudutaan (diskursseissa) ja miten niitä liitetään tilanteittain vaihteleviin merkitysyhteyksiin.

Keskeistä tilannesidonnaisten merkitysten muotoutumisessa on vuorovaikutus ja sen kulku, jota fokusryhmähaastatteluihin osallistujat rakentavat keskinäisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessaan. Kunkin fokusryhmän puhetilanteeseen osallistuvat ovat sitoutuneet analysoimaan työelämäprojekteissa rakentuvaa asiantuntijuutta. Kun analysoitavat aineistokohdat ovat keskustelupuheenvuoroja, pyrin analysoimaan niitä suhteessa haastattelun kulkuun. Kiinnostukseni on siinä jaetussa ymmärryksessä, mitä asiantuntijat rakentavat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Juhila & Suoninen 1999, 238; Suoninen 1995, 93.)

Koska diskurssianalyysi ei välttämättä ole selvärajainen tutkimusmetodi, sen käytössä ja soveltamisessa keskeistä on tutkijan omat rajaukset, määritelmät ja metodiset ratkaisut. Tutkimukseni diskurssianalyttinen suuntautumiseni ei noudata tiukasti lähtökohdiltaan ja sitoumuksiltaan analyttisen diskurssianalyysin toimintaorientaatiota (ks. Edwards 1997; Jokinen & Juhila 1996; 1999, Juhila 1999b; Potter 1996). Se hyödyntää silti tämän orientaation pyrkimystä aineistolähtöi-

syyteen. Analyyttisen diskurssianalyysin keskeisiä piirteitä ovat sen pyrkimys tiukkaan aineistolähtöisyyteen sekä etukäteisoletusten välttäminen joidenkin (alustus)suhteiden olemassaolosta ja luonteesta. Lisäksi sille on ominaista yksityiskohtainen sosiaalisen todellisuuden erittely (Antaki & Widdicombe 1998; Edwards & Potter 1992; Jokinen & Juhila 1999, 86–87; Widdicombe 1995).

Valitsemassani suuntautumisessani pidän tärkeänä lähtökohtana analyttisen diskurssianalyysin herkkyyttä aineistolle ja avoimuutta aineistovetoisesta analyysiprosessista löytyville jäsenyksille. Ne mahdollistavat laadullisen aineistoni ilmaisullisen rikkauksen, monitasoisuuden ja kompleksisuuden tavoittamisen. Tutkimuksessani kuvaan myös sitä, miten aineistossa ”elävät” toimijat – opettajat itse tulkitsevat toistensa puhetekoja. Yksityiskohtaista ja tarkasti litteroitua aineistoa (litterointikonventiot liite 6) pyrin huolella analysoimaan. Teen sitä aineisto-otteideni avulla näkyväksi. Tämä tukee tutkimuksessani puheen eri vivahteiden huomioon ottamista.

Koska Verkostoprojektin projektipäällikkönä, sen raportoijana sekä myöhemmin tutkijana, olen yksi aineiston tuottajista, en voi asemoida itseäni sellaiseen diskurssianalyttiseen ”analyttikon positioon”, jossa tutkijan osallisuus suhteessa analysoitavaan aineistoon yritetään pitää mahdollisimman pienenä ja kontrolloituna. Asemoidun tutkimuksessani pikemmin tulkitsijan positioon. Tulkinnoissani nojaan vahvasti aineistoon. Tulkitsijalle asiantuntijapuhe näyttäytyy erilaisten mahdollisuuksien maailmana. Keskeistä on tutkijan ja tutkittavan, analyysin ja aineiston välinen vuorovaikutus. Käytössäni on tutkimuksellisia ja kulttuurisia tulkintaresursseja esimerkiksi faktuaalistamisstrategiat sekä tietoni kulttuurisena toimijana. (Juhila 1999b, 212–214.)

Tulkitsijan positiolla tiedostan ottavani määrittelyvaltaa tai paremman ”tietäjän” roolia itselleni. Asemoitumistani voidaan kritisoida ja kysyä, miten oikeutan tulkintojeni pätevyyden. Tutkijana minun on kuitenkin voitava arvioida asiantuntijapuheen paikkansa pitävyyttä. Tämä on tarpeen, koska esimerkiksi opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentuminen on tulkinnallisuudestaan huolimatta myös todellista. Tutkijan on tämän vuoksi tärkeää etsiä tietoa ja selityksiä myös analysoimiensa puheiden ulkopuolelta. Kun ilmiöistä tai ongelmista puhutaan, niistä tehtyjä tulkintoja on olennaista suhteuttaa ilmiöiden todelliseen luon-

teeseen. Tutkijana tulkintani on yksi kielellisesti konstruoimani versio todellisuudesta. Sen kautta osallistun keskusteluun ”opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentumisesta”.

Tutkimusotteeni sensitiivisyydellä aineistoani kohtaan korostan vastuutani tutkittavista ja tutkimuksellani tuotetusta tiedosta. Merja Laitisen (2004, 56) mukaan täysin tasa-arvoisen suhteen saavuttaminen tutkijan ja tutkittavien välillä on tosin mahdotonta. Näin on sen vuoksi, että tutkijan tehtävänä on aina kerätä, analysoida ja tulkita tietoa.

Empiirisessä analyysissa valta-analyysille ominaisista painotuksista vetoaminen ainoisiin oikeisiin faktoihin on vallan käyttöä sekä tieteessä että arjen sosiaalisissa käytännöissä (faktuaalistamisstrategiat). Tutkimuksessani valtaorientoituneelle diskurssianalyysille ominainen piirre on muodon analyysissa keskeiseen miten-kysymykseen vastaaminen. Tästä esimerkkinä on kysymys siitä, miten opettajan työelämysuhteen asiantuntijuus rakentuu. Se avaa tutkimuksessani mahdollisuuden päästä kiinni merkityssysteemien tuottamisprosesseihin. (Fairclough 1989, 85, 91–93; Jokinen ym. 1993, 89, 227–232; Valtonen 1998, 100–101.)

Tutkimukseni vakuuttamisen ja faktan konstruoinnin tarkastelussa hyödynnän diskurssianalyttisen suuntauksen sisällä vaikuttanutta retorista analyysia (Billig 1987; 1989; 1991). Retorinen analyysi soveltuu tutkimukseeni, vaikka lähestymistavat eroavat painotuksiltaan toisistaan. Diskurssianalyysi ei ole kiinnostunut retoriikan tavoin lausumien muodosta ja yleisösuhteesta. Sitä kiinnostaa kielellisen tuottamisen muodot, ja niiden kytkeytyminen kulttuuristen merkitysten tuottamiseen. Retorista analyysia käytän analyttisen diskurssianalyysin aineistolähtöisen, puheen todellisuuden erittelyyn pyrkivän analyysin tukena. Se antaa mahdollisuuden pureutua niihin kielenkäytön keinoihin, joilla opettajat rakentavat (vakuuttavat) puhuessaan työelämysuhteensa asiantuntijuuden tietynlaiseksi. Retorisella analyysivälineistöllä on käyttöä sen tarkastelussa, miten teot ja asiat saadaan näyttämään faktoilta. (Edwards & Potter 1992, 125; Jokinen 1999a, 47; Potter 1996, 150–158.)

Diskurssianalyysi ei sisällä valmista metodipakkia, jonka avulla tutkija voisi etukäteissuunnittelun pohjalta viedä analyysityönsä alusta loppuun asti. Sen vuoksi sovellan joidenkin tutkijoiden kuten Kirsi Juhila ja Arja Jokinen analyysi-ideoita. Ne on lyhyesti selostettu analyysin yhteydessä. Raportoin tutkimukseni diskurssien tuottamis- ja vakiinnuttamisproses-

sit selkeästi osoitettavin aineisto-ottein. Olennaista on, mitä retorisilla keinoilla asiantuntijapuheessa saadaan aikaan ja miten tietyt versiot asiantiloista vakuutetaan faktuaalisiksi. Kutsun analyysimenetelmääni edellä mainituin perustein *analyttis-retoriseksi diskurssianalyysiksi*.

Tutkimusasetelmani näkökulmavalinnat ovat liitettävissä faktan konstruoinnin osalta diskurssianalyttiseen faktan tutkimukseen. Se on 1990-luvulta lähtien vahvistunut ja laajentunut brittiläisen diskurssianalyysin piirissä. (Edwards & Potter 1992, 104–107; Potter 1996.) Myös etnometodologiassa on kehitetty pitkään faktan konstruoinnin tutkimusta (Hepburn & Potter 2004, 192–193). Siinä ollaan kiinnostuneita tavasta, jolla ihmiset toimivat arkipäivän tilanteissa. Etnometodologinen tutkimus on kiinnostunut myös siitä, miten he rakentavat arkisia käytäntöjä ja tuottavat arkitietoa itsestään selvinä pidetyillä tavoilla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Garfinkel 1967; Potter & Wetherell 1987). Etnometodologiassa analysoidaan tutkittavia ilmiöitä holistisesti, osana tutkittavaa kokonaisuutta. Diskurssianalyysissa keskitytään enemmän itse puheisiin ja teksteihin, ja niiden tuottamisen konteksteihin. (ten Have 2004.)

Suomalaisista diskurssianalyytikoista faktan tutkimukseen löytyy vaikutteita Kirsi Juhilan (1993) tutkimuksesta *Miten tarinasta tulee tosi?*, joka on esimerkki retorisesti painottuneesta diskurssianalyysistä ja Arja Jokisen ja Kirsi Juhilan (1996) väitöskirjasta *Merkitykset ja vuorovaikutus – poimintoja asunnottomuuspuheiden kulttuurisesta virrasta*. Siinä kuntatason asunnottomuutta ja puutteellista asumista koskevasta viranomaispuheesta paikannettiin erilaisia faktuaalistamisstrategioita esimerkiksi sosiaalisiin normeihin vetoava strategia.

Juhilan (1993) mukaan mitä faktuaalisempaa kielenkäyttö on, sitä helpompi on saada kuulijat vakuuttuneiksi kuvatun asiantilan tai tapahtuman todennäköisyydestä (mt., 152). Faktuaalinen kielenkäyttö on tällä tavoin määriteltyä retorisuusasteeltaan erittäin vahvaa (Jokinen 1999b, 127; Jokinen & Juhila 1999, 77, 79). Tosiseikkojen ja totuuksien ohella ihmiset tukeutuvat puheessaan usein myös otaksumiin. Ne eivät ole yhtä varmoja kuin faktat, mutta tarjoavat silti usein perustan mielekkäälle vakaumukselle (Perelman 1996, 32). Arja Jokisen (1999) mukaan argumentin vakuuttavuutta voidaan lisätä sellaisilla retorisilla keinoilla, jotka keskittyvät väitteen esittäjään tai esitettyyn argumenttiin.

Väitteen esittäjään liittyvillä retorisilla keinoilla yritetään saada kannatusta argumentille vahvistamalla esittäjän nauttimaa luottamusta. Esitettyyn argumenttiin liittyvillä retorisilla keinoilla vahvistetaan ajettavaa asiaa ja saadaan se näyttämään totuudelliselta tai muutoin kannatettavalta. (Jokinen 1999b, 132–155.)

Analyttis-retorisen diskurssianalyysini toteuttaminen käynnistyi, kun noin yhdeksän tuntia kuuden eri ammattikorkeakoulun opettajien fokusryhmien asiantuntijuuspuhetta nauhoilta oli purettu sanatarkasti litteroiduksi tekstiksi. Tekstien rivit oli myös numeroitu. Asiantiloja ja tapahtumia faktuaalistavat tekstikohdat kävin läpi ensin fokusryhmien nauhat kokonaisuutena kerran kuuntelemalla. Kuunteluvaihe oli raskas ja vaati keskittymistä. Tämän vuoksi pidin pitkän tauon jokaisen ammattikorkeakoulun nauhojen kuuntelun jälkeen. Kuuntelin vain yhden ammattikorkeakoulun nauhan tai nauhat päivässä. Kuunteluvaiheesta tein alustavia muistiinpanoja omaan käyttöni voimakkaasti faktaa rakentavista tekstikohdista.

Varsinaisen asiantiloja ja tapahtumia faktaksi tuottavien tekstikohtien poiminnan toteutin lukemalla erikseen kunkin ammattikorkeakoulun opettajien fokusryhmähaastatteluista litteroidun aineiston kahteen kertaan. Lukemiskertojen välillä oli vähintään puolen tunnin tauko, minkä avulla varmistin oman viireystilani säilymisen. Lukemisen aikana merkitsin samalla avolehtiöön, montako faktuaalistavaa tekstikohtaa löysin kunkin ammattikorkeakoulun opettajien asiantuntijapuheesta.

Perustelen tekstikohtien poimintatapaa Juhilan (1993) käyttämän, mukailmani tavan mukaisesti sillä, että asiantiloja ja tapahtumia faktaksi tuottavan kielenkäytön tulee kuulostaa ensivaikutelmaltaan varmalta ja itsestään selvältä. Jos näin ei ole, ilmaisussa on yleensä jokin kyseenalaistava tai problematisoiva näkökohta mukana (mt., 154–155).

Tein kuitenkin tarkistuslukemisen varmistaakseni, ettei olennaista jää huomaamatta. Merkitsin faktuaalistavia tekstikohtia etsiessäni samalla avolehtiöön kunkin fokusryhmän osalta niin sanotulla ”tukkimiehen kirjanpidolla” myös haastateltavien puheissa rakentuvia diskursseja. Nimesin niitä lisäksi alustavasti. Totesin sen osalta tosin varhain, että diskurssien nimeäminen vaatii tarkemman analyysin.

Koska aineistoni oli lähtökohtaisesti diskurssianalyttiseen tutkimukseen huomattavan laaja – noin 200 sivua opettajien asiantuntijuuspuhet-

ta – ymmärsin, että yksityiskohtaista analyysia varten aineistoani oli rajattava. Diskurssianalyysini keskittyi tekstikohtien väliin yhtäläisyyksiin. En silti oletanut kaikkien tekstikohtien palautuvan samanlaiseen muotoon. Etsin yhteneväisyyksiä aluksi saman fokusryhmähaastattelun sisällä. Kiinnitin huomiota myös siihen, löytyisikö samantyyppisiä yhtenevyyksiä – vaikka vain osittaisia diskursseja muiden fokusryhmien puretuista haastatteluaineistoista. Ratkaisu oli tutkijan valintani. Joku toinen tutkija olisi saattanut keskittyä analyysissaan eri asioihin ja kertoa samasta opettajien puheesta erilaisen tarinan. Diskurssianalyysini kannalta olennaisia olivat faktoja konstruivat asiantuntijapuheen katkelmat.

Poistin litteroidusta aineistosta haastateltavien anonymiteetin takaamiseksi opettajien ja työelämän yhteistyökumppaneiden puhetta koskevat tunnistetiedot (vrt. liite 6). Aineistolainauksissa en yksilöinyt ammattikorkeakouluja yksiköineen, koska se ei ole tutkimusasetelmani kannalta olennaista. Jokainen yksittäinen aineistolainaus edustaa yhtä opettajaa, joka puhuu ammattikorkeakoulun sosiaalialan opettajan positiosta käsin. Mukana aineistolainauksissa käytän peilinä kahden työelämän yhteistyökumppanin puhetta. Heistä toinen puhuu sosiaalitoimiston hallinnollisen virkamiehen ja toinen asiakastyötä tekevän sosiaalityöntekijän positiosta käsin.

Varsinaisen tutkimusaineistoni jäsentämisessä pääsin nopeasti alkuun. Aineistolähtöisen analyttis-retorisen diskurssianalyysini analyysiprosessin edetessä puheen kohtien merkityssisältöjen hahmottuminen ja jäsentyminen jonkin tietyn faktuaalistamisstrategian tai asiantuntijuuden orientaation osiksi sujui hitaammin. Merkityssysteemien (diskurssien) palaset olivat aineistossani kovin hajallaan. Pienistä aineistokatkelmista tunnistaen ja kooten sekä jäsentäen muodostin vähitellen eri merkityssysteemien kokonaisuuksia.

Tarkastelin diskurssianalyysini käytännön toteutuksessa aluksi puheen eri elementtejä sanatarkasti aineistosensitiivisellä otteella. Pysin hahmotamaan niiden välisiä merkityssuhteita. Näin yritin saada selville osia yhteen sovitettaessa rakentuvista kokonaisuuksista eli diskursseista.

En tarkastellut opettajien puheen elementtejä esimerkiksi sanoja irrallisina, vaan sitä, miten ne tulevat ilmaistuksi eri puhetilanteissa ja niihin liittyvien tilannesidonnaisten kontekstien osina. Pysin mahdollisimman suureen avoimuuteen aineistoni pohjalta tarkastelemilleni diskurssien

osille. Keskityin analysoimaan tarkasti sitä, mitä opettajat puheessaan eri yhteyksissä tekevät. Minua kiinnosti myös se, millaisia strategioita ja retorisia keinoja he puheessaan käyttävät. Tutkimustehtävieni mukaisesti aineistoni analyysissa painottui diskurssianalyysille tärkeään miten -kysymykseen vastaaminen. Siinä keskeistä oli faktan rakentumisen ja sen retorisen vakuuttamisen tarkastelu. Sisällöllisesti myös kiinnostavaa mitäkysymystä painottavampi tarkastelu olisi ollut oma tutkimustehtävänsä. Sitä en pitänyt enää tutkimukseni laajuuteen nähden perusteltuna.

Lisäksi analysoin sitä, millaisiin diskursseihin tai niiden osiin opettajat tukeutuvat puheen konkreettisissa toiminnallisissa yhteyksissä. Saman diskurssin tai sen palojen rakentumista seurasi sen mahdollisen uudelleen esiintymisen aineistossa tarkastelu. Tämä tapahtui saman fokusryhmän asiantuntijapuheen eri kohdissa ja eri fokusryhmien puheissa. Diskurssien tunnistamisen, ja niiden päättelypolkujen avaamisen olen pyrkinyt kuvaamaan riittävän yleisellä tasolla, jotta lukijalle syntyisi helpommin kokonaisnäkemys asiasta. Tavoitteenani oli, että lukija pystyisi näin seuraamaan tutkimustani. Diskurssien tunnistamisen kovin yksityiskohtaista kuvaamista olen kuitenkin välttänyt, koska olisin joutunut tällöin toistamaan ja täydentämään jo tarkasti analysoimiani ja runsaasti käyttämiäni opettajien puheen aineisto-otteita. Tämä olisi laajentanut väitöskirjani pituutta entisestään, mitä en katsonut enää sen tutkimustehtäviin ja laajuuteen nähden perusteltuna.

Diskurssianalyysini käytännön toteutuksessa pyrin perustamaan analyysin vahvasti empiriaan koko ajan. Diskurssit eivät kuitenkaan sellaisenaan palaudu yksittäisiin tilanteisiin. Niiden rakentamisessa kyse on pikemmin tutkimuksellisten konstruktoiden tuottamisesta.

Tutkimukseni tulokset rakensin analysoimalla aineistolähtöisesti ensin useampaan kertaan tiedon faktuaalisuusarvolta voimakkaita tekstikohtia. Analyysissäni pyrin sensitiivisesti ottamaan huomioon puheta-
pojen moninaisuuden. Kävin koko aineistokorpuksen tutkimukseni näkökulmavalintojen mukaisesti läpi: 1. Opettajien asiantuntijuuden eri orientaatioiden tuottaminen (faktaksi) puheessa ja 2. Asiantuntijuuden faktuaalistamisstrategiat ja niiden retorinen vakuuttaminen. Mukana olivat siten opettajien työelämysuhteen asiantuntijuuden orientaatioita rakentavat ja myös muut opettajan asiantuntijuutta faktaksi rakentavat asiantilat ja tapahtumat. Faktuaalistamisstrategiat olivat keskiössä

näkökulmavalinnoissani. Sen vuoksi osoitin niiden osalta myös numeerisesti, kuinka monta näkökulmiin yhteensä liittyvää kohtaa, episodiat tai katkelmaa aineistosta poimin.

Orientaation käsitteen valinnan tutkimukseeni olen perustellut tutkimusasetelmaa kuvatessani. Diskurssianalyysini kannalta myös sen tutkiminen, miten ihmiset kielellisessä toiminnassaan konstruoivat itselleen erilaisia positioita ja asettuvat niihin, olisi ollut mahdollinen. Pidinkin kuitenkin tärkeänä tuoda uudenlaista näkökulmaa analyttis-retoriseen diskurssianalyysiini ja tehdä näkyväksi opettajien puheessa rakentuvia työelämysuhteen asiantuntijuuden orientaatioita.

Opettajien orientaatioiden osalta en tehnyt erillistä numeraalista tarkastelua. Nämä orientaatiot muodostuivat aineistossani hyvin pieninä palasina tai toisaalta keskittyen muutamiiin aineistokohtiin. Siksi niiden numeraalinen tarkastelu ei vaikuttanut perustellulta.

Erilaisten puheen strategioiden laskeminen aineistosta oli erittäin vaativaa ja tulkinnanvaraista. Litteroiduksi tekstiksi purettu puheaineistoni sisälsi runsaasti tekstikohtia, joita on hankala sisällyttää vain yhteen puheen strategiaan. Usein eri puheen strategiat yhdessä rakentavat tiettyä opettajan työelämysuhteen asiantilaa faktaksi. Ne voivat lisäksi kommentoida toisiaan, joten tiukan rajan vetäminen erilaisten puheen strategioiden välille on vaikeaa (vrt. Suoninen 1997, 76).

Asiantuntijapuheen strategioiden laskemista vaikeuttaa eri laajuiset tekstikohdat. Niissä voi esiintyä vain yksi tai useita puheen strategioita. Puheen strategioita laskiessani tutkijana olen myös aina konstruoimassa niitä, joten tutkijan tulkitsijan rooli suhteessa aineistoon korostuu. Opettajat eivät usein myöskään puhuneet työstään suoraan, vaan opiskelijoiden tekemisen kautta.

Perustelemallani työskentelytavalla kävin kaikkien kuuden ammattikorkeakoulun litteroidun puheaineiston ammattikorkeakoulun kerrallaan läpi. Vertailin aineistokatkelmia eri ammattikorkeakoulujen välillä etsien niistä esimerkiksi jonkin tietyn faktuaalistamisstrategian esiintymistä. Käytännössä tutkimukseni toisen näkökulman mukaisia faktoja konstruoivia asiantuntijapuheen katkelmia aineistosta etsiessäni saatoinkin huomata tekstistä toiseen näkökulmaan (opettajien orientaatioiden tuottaminen) liittyviä kohtia, joten aivan kategorisesti analyysini ei prosessina edennyt. Pyrin myös kokoamaan eri fokusryhmien litteroidusta

aineistosta diskurssianalyysia varten pilkkomiani puheen katkelmia. Samalla koostin projektin yhteiseksi asiantuntijuuspuheeksi rakentuvia, eri fokusryhmissä toistuvia asiantiloja, tapahtumia ja näkökulmia.

Koostin strategioiden lukumäärän mahdollisimman pieneksi. Lopputulokseksi sain neljä eri faktuaalistamisstrategiaa, jotka kaikki ilmenevät useammassa tekstikohdassa ja useampien kuin yhden haastateltavan puheessa. Pidän tärkeänä helpottaa lukijan mahdollisuutta seurata analyysitekstiäni. Sen vuoksi avaan nämä strategiat ennen tutkimukseni empirian yksityiskohtaista tarkastelua, vaikka kyse on myös tutkimukseni tuloksista.

Nämä neljä puheen päästrategiaa ovat samoja kuin Kirsi Juhilan (1991, 1993) hahmottamat, mutta näyttävät toimivan hyvin myös tutkimusaineistossani. Itse todettuun vetoavassa puheen strategiassa olennaisista on vetoaminen puhujan itsensä läsnäoloon. Puheessa kuvataan tietyssä kontekstissa – ajassa ja paikassa – tapahtuneita asiantiloja ja tapahtumia, jotka puhuja on autenttisesti havainnoiden nähnyt ja kuullut. Yksityiskohtaiset kuvaukset niistä vahvistavat aidon ja todellisen eli autenttisen vaikutelmaa. Vakuuttavuus perustuu siihen, että ulkopuoliseksi luokitellun kuulijan ei ole mahdollista epäillä esitettyjen tietojen totuusarvoa, kun ei ole ollut itse niitä paikalla toteamassa. Asiantuntijuuteen vetoavassa faktuaalistamisessa on kyse jonkin substanssialueen, menetelmien ja prosessien erityiseen tietoon perustuvasta vakuuttamisesta (vrt. Juhila 1993, 178). Vaihtoehdottomuusstrategiassa asiantilat ja tapahtumat on puolestaan mahdollista ja järkevää ratkaista vain yhdellä tavalla. Siinä tietyistä asiantiloista ja tapahtumista seuraa itsestään selvästi määrättyjä asioita. Sosiaaliin normeihin vetoavassa puheen strategiassa asiantiloja ja tapahtumia tuotetaan puheessa faktaksi tukeutumalla yhteisesti jaettuihin sosiaaliin normeihin.

Sosiaalisilla normeilla tarkoitan Juhilan (1993, 172) määritelmän mukaan ”vakiintuneisiin käsityksiin ja tapoihin perustuvia, vaikeasti kumottavia periaatteita”. Nämä käsitykset ovat yhteisesti jaettuja ja nojautuvat jonkinlaiseen enemmistöperiaatteeseen. Toisaalta tukeutuminen sosiaaliin normeihin faktuaalistamisstrategiana on pulmallista. Normiin jo sanana liittyy tietty suhteellisuuden ja neuvoteltavuuden enemmän kuin faktan elementti. (Mt.) Nimeän sen Juhilan (1993) tapaan kuitenkin yhdeksi strategiaksi. Perustelen tätä sillä, että sosiaaliset normit voivat sementoitua niin voimakkaiksi ”totuuksiksi”, että niihin tukeutumalla voi lähes ehdotta toimia tietyllä tavalla.

Päästrategioiden alle saattoi sisältyä alastrategioita. Esimerkiksi asiantuntijuuteen vetoava puheen strategia jakaantui seuraavasti: puhujan oman toiminnan ulkopuoliseen asiantuntijuuteen tai asiantuntijoihin aineistossa vedotaan yhdeksän kertaa, puhujan omaan asiantuntemukseen 33 kertaa ja jaettuun asiantuntijuuteen kerran. Puhujan omaan asiantuntemukseen vetoaminen korostuu määrällisesti aineistossani, koska fokusryhmähaastatteluihin osallistujat ovat ammattikorkeakoulun sosiaalialan opetuksen asiantuntijoita.

Taulukko 1. Faktuaalistamisstrategiat asiantuntijapuheessa (n= 163).

Päästrategiat	Esiintymismäärä aineistossa
Itse todettuun vetoava strategia	94
Asiantuntijuuteen vetoava strategia	43
Vaihtoehdottomuusstrategia	16
Sosiaalisiin normeihin vetoava strategia	10
Faktuaalistamisstrategiat yhteensä	163

Aineistoni antoi lisäksi viitteitä kvantifioivasta puheen strategiasta (n=7), joka on myös sama kuin Juhilan (1993) tutkimuksessa. Tässä kvantifioivassa puheen strategiassa täsmälliset luvut nostavat tiedon totuusarvoa. Tästä huolimatta suuntaa-antava määrällistäminen tai määriä, osuuksia ja suhteita kuvaavat sanalliset ilmaisut voivat lisätä puheen vakuuttavuutta (Juhila 1991, 1993). Uutena löydöksenä aineistoni antoi viitteitä asiantuntijapuheen strategiasta, jonka nimesin konsensukseen vetoavaksi puheen strategiaksi (n=3). Tässä puheen strategiassa asiantilojen ja tapahtumien faktuaalistamisessa puhujan oman intressin ja äänen sijasta korostuu laajemman yhteisymmärryksen, konsensuksen rakentaminen.

Konsensukseen vetoavassa puheen strategiassa puhuja eri kielenkäytön keinoin rakentaa asiantilan tai tapahtumien osalta konsensusta: kyseessä ei ole mikään henkilökohtainen mielipide, vaan yleisempää kannatusta omaava näkemys. Tulkitsen tämän puheen strategian olevan yhteensopiva uudenlaisen ajattelu- ja hallintatavan kanssa, jota Pekka Sulkunen (2006) kutsuu ”projektiyhteiskunnaksi”. Kuvaan konsensukseen vetoavaa strategiaa tarkemmin (liite 10).

Aineisto-otteiden luettavuuden helpottamiseksi, olen lisännyt niihin välimerkkejä. Niiden lisääminen aineisto-otteisiin muuttaa väistämättä rivinumerointia alkuperäiseen litteroituun puheaineistooni verrattuna. En ole pitänyt perusteltuna kuitenkaan katkoa välimerkein sellaista puhetta, jota haastateltava opettaja esimerkiksi sidossanoin puheessaan nivoo yhteen.

Puheilmaisun pienin rakenneyksikkö on fraasi. Sitä myöten puhe syysäyksittäin etenee juuri siten kuin luonnollinen kertoja annostelee puhuttavansa puheen kannalta mielekkäisiin kokonaisuuksiin. Fraasin rajana on tavallisesti tauko, joka ei mitenkään noudata kieliopillista jakoa. Käytämiäni välimerkkejä ei voi pitää tauon merkkeinä. Puhujan jaksottelua ohjaavat lähinnä hengitystarve, älyllinen jaksottelupyrkimys ja tunnesyyt. (Ahonen-Mäkelä 1975, 39–40.) Koska aineistoni on diskurssianalyysiin laaja, litteroinnissani on erotettu opettajien asiantuntijapuheesta vain pitkät tauot, erityisen painokkaasti tai kuuluvasti sanotut kohdat, päällekkäispuheen alku- ja loppukohdat sisältäen epäselvät puheen kohdat, puhujan naurahdukset, yleinen nauru ja analysoijan huomiot litterointikonventioiden mukaisesti (liite 6).

Tehdessäni analyttis-retorista diskurssianalyysia huomasin pian, miten tutkijan tulkintaa on mahdotonta erottaa asiantuntijapuheen katkelmien valinnasta. Jo se valinta, mikä katkelma liittyy mihinkin tutkimuksen näkökulmaan, on tutkijan subjektiivinen valinta. Välttämättä se ei ole edes yksiselitteinen. Kriittisesti voi todeta, että tulkinnallisuuden aste vaihtelee (vrt. Virokannas 2004, 21).

Jotkut yksittäiset aineisto-otteet olen tietoisesti irrottanut keskustelu-puheenvuoroyhteydestään. Tämän olen tehnyt sen vuoksi, että edeltävä keskustelu ei olisi tuonut lisäarvoa tarkastelemaani teemaan tai aineisto-ote olisi ilman olennaista lisäarvoa tutkimustehtäväni tarkasteluun muodostunut liian pitkäksi. Pyrin kuitenkin tarkastelemaan haastateltavien opettajien puheita esittämisyyhteydessään.

Valitsemalleni diskurssianalyttiselle suuntautumiselle on ominaista vaatimus kriittisyydestä myös suhteessa itseeni. Tutkimuksessani olen yrittänyt varmistaa, että sen raportointi ja tutkijan päättelypolkujen esittäminen on seurattavaa, dokumentoinniltaan pätevää, käsitteiltään selkeää ja johdonmukaista.

5 OPETTAJIEN TYÖELÄMÄSUHTEEN ASiantuntijuuden ORIENTAATIOT ASiantuntijapuheessa

Luvussa viisi tarkastelen aineisto-otteiden pohjalta, millaisia opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden orientaatioita opettajat tuottavat sosiaalialan työelämäprojekteja koskevassa asiantuntijapuheessaan todeksi tiedoksi (=faktaksi). Faktuaalinen kuvaus on vakuuttavan retoriikan eräänlainen äärimuoto. Se pyrkii tuottamaan itsensä puhtaana kuvauksena, raporttina, joka kertoo kuinka asiat todella ovat (Jokinen 1999, 129).

Fokusryhmähaastatteluissa ammattikorkeakoulun opettajat määrittävät puheessaan erilaisia tapoja, joilla he suuntautuvat opettajan työhönsä, työympäristöönsä ja sen osana työelämäprojekteissa muotoutuneisiin asiantuntijuuden rakentumisen (ammattillisen kehittymisen) mahdollisuuksiin. Myös opettajan suuntautuminen työssä oppimiseen sisältyy näihin. Eri orientaatiomuotoihin kuuluvat toisiinsa kietoutuvat opetustoiminnan, (tutkivan) oppimisen, työtoiminnan kehittämisen ja asiantuntijuuden kehittymisen muodot. Erilaisten orientaatioidensa kautta opettajat osallistuvat merkityksenantoon diskursseissa: Näin he ovat rakentamassa puheessaan sosiaalisia käytäntöjä.

5.1 Tutkivan otteen ohjaajan orientaatio

Tutkivan otteen ohjaaminen opettajan työssä rakentuu puheessa osaksi opiskelijan tai opiskelijaryhmän omaa oppimis- ja kehitysprosessia ja itseohjautuvuuden tukemista. Faktuaalistettavana asiantilana seuraavassa aineisto-otteessa on opettajan ”joustava toimintatapa”.

Ote 1.

O04:

507 Sen vois sanoo, et meillä opettajina on ollu myöskin tutkiva ote ja on, on
508 oltu valmiita suuntautumaan aina tilanteen mukaan, että, että ei oo
509 pidetty sitte käsikirjoituksesta tiukasti kiinni, vaan, vaan se ryhmä on
510 määränny sen tahdin ja suunnan aika pitkälle, että on niinku rohkeasti
511 suostuttu siihen opiskelijoiden tahtiin käsitellä asioita.

Opettajan puheessa faktaksi tuottavaa asiantuntemusta edustaa puhujan oma asiantuntemus. Käytän ”faktan tuottamista” synonyyminä eli samaa tarkoittavana sanapareille ”faktan konstruointi” ja ”faktan rakentaminen” sekä sanalle ”faktuaalista”. Faktan tuottamisessa tai konstruomisessa on kysymys yrityksestä saada kuvaus näyttämään kiistanalaisen väitteen sijasta kiistämättömältä tosiasialta (Potter 1996, 112). Tällöin sosiaalisen todellisuuden konstrukttiivinen luonne hämärtyy ja vaihtoehtoiset todellisuuden jäsennystavat vaientuvat. Fokusr ryhmän haastatellun opettajan puheessa opettajalle rakentuu tutkivan otteen ohjaajan orientaatio oppimisessa: tutkiva ote, tilanneorientoitunut suuntautuminen, joustavuus, ryhmäohjautuvuus sekä rohkeus ohjata oppimista opiskelijoiden oman oppimistahdin mukaisesti.

Argumentin esittäjä kategorisoi itseään ja työtovereitaan herättämällä henkiin ”opettajan” kategorian. Kategorisointi on yleinen vakuuttamisen retorinen keino, koska ihmiset tuottavat aina kategorioita puhuessaan asioista, tapahtumista tai ihmisistä. (Jokinen 1999b, 141.) Siinä on kyse jonkin asian kuvaamisesta, joka tuottaa aina asiantilan tai tapahtuman joksikin. Muodostuneella kategorialla on tietyt ominaisuudet. Kategoriat määrittelevät erilaisia asioita rutiineiksi, normaaleiksi ja hyväksytyiksi. Niitä myös määritellään eri tavoin (Billig 1987, 134–135, 1991, 48; Jokinen 199b, 129–130, 141; Potter 1996, 111).

Me-retoriikkaa käyttävä puhe ”meillä” (rivi 507²) luo kuvaa opettajista yhtenäisenä joukkona. Me-retoriikan lausumalle suomen instituution eli ammattikorkeakoulun selkänöjan kautta tuotetaan puheessa opettajan kategorialle ominaisena piirteenä ”tutkiva ote” ja ”valmius suuntautua aina tilanteen mukaan”. Me-retoriikan käyttö tässä muodossa toistuu jatkossa tutkimuksessani. Viitataan siihen vain lyhyesti, ellei aineisto-ote tuo esiin jotain uudenlaista sisältöä me-retoriikkaan.

Käyttämällä ääri-ilmaisua ”aina” (508) tuotetaan kuva opettajan tilanteen mukaan orientoituneen ja opiskelijan itseohjautuvuutta mahdollistavan toiminnan säännönmukaisuudesta. Ääri-ilmaisun avulla korostetaan niitä piirteitä, mitä kuvauksen kohteena olevaan asiaan halutaan liittää (Pomerantz 1986). Tällöin se muodostuu vakavasti otettavammaksi ja vakuuttavammaksi kuin satunnainen toiminta.

2 Jatkossa rivinumerot on esitetty lainatun kohdan perässä sulkeissa ilman sanaa rivi.

Metafora ”käsikirjoituksesta” (509) luo tehokkaasti halutun kaltaisia merkityspotentiaaleja. Lausumat ”Kun on oltu valmiita suuntautumaan aina tilanteen mukaan” ja ”että ei oo pidetty sitten käsikirjoituksesta tiukasti kiinni” sekä ”on rohkeesti suostuttu siihen opiskelijoiden tahtiin käsitellä asioita” rakentavat mielikuvaa opettajista, jotka joustavasti, omavastuista oppimista ja opiskelijaryhmän itseohjautuvuutta rohkaisemalla tukevat opiskelijoiden asiantuntijuuden rakentumista

Ääri-ilmaisun ”tiukasti” (509) käyttö rakentaa opettajien joustavuudesta ja ryhmän itseohjautuvuudesta kiistämätöntä tosiasiaa. Tätä vahvistaa vielä ryhmän determinoivaa roolia tukeva kuvaus: ”ryhmä on määrännyt sen tahdin ja suunnan aika pitkälle”. Määre ”aika” (510) tosin hieman lieventää asiantilan ja tapahtumien faktuaalista vaikutelmaa.

Puhuminen siitä, että ”on niinku rohkeesti suostuttu siihen opiskelijoiden tahtiin käsitellä asioita” toimii myös toistona. Se lisää näin opettajien joustavan ja opiskelijoiden itseohjautuvan toiminnan vakuuttavuutta. Myös opettajan työn reaalitodellisuudessa opettajan ensisijainen tehtävä on tukea opiskelijoiden itseohjautuvuutta, ja siinä oppimistavoitteiden saavuttamista.

Reaalitodellisuudella kuvaan olemassa olevaa haastateltavien puheen ulkopuolista maailmaa esimerkiksi opettajien arkea, arjen toimintaa ja sen kontekstia, sosiaalisia rakenteita ja instituutioita. Arki muodostuu niissä käytännöissä, joissa ihmiset – opettajat ovat mukana ja joita he itse myös toiminnallaan tuottavat. Kontekstissa on kyse kuvaamani Layderin (1993,72) tutkimuskartan mukaisen yleisen yhteiskunnallisen, työelämän ja koulutusjärjestelmän muutoksen kontekstin soveltamisesta. Sosiaaliset rakenteet, kuten työmarkkina-, koulutus- ja ammattirakenteet asettavat ehtoja ihmisten arjen käytännöille. Käytännöt eivät ole rakenteista erillisiä, vaan ne kietoutuvat yhteen rakenteita muodostaen. (Vrt. Giddens 1984.)

Sosiaalisilla instituutioilla, kuten koulu, kuvaan suhteellisen säännöllistä, kiinteää ja pysyvää kollektiivista käyttäytymistä ja toimintaa. Niissä ihmiset – tutkimuksessani opettajat – käyttäytyvät samankaltaisesti toimiessaan samanlaisissa tilanteissa.

Opettajan työn reaalitodellisuuden kuvauksessani on myös kyse kontekstuaalisen konstruktionismin hyväksymästä puheen suhteuttamisesta siihen, miten se vastaa esimerkiksi eri asiantilojen ja tapahtumien todel-

lista luonnetta. Tutkijana minun on esimerkiksi tarpeen kysyä, miten asiantuntijapuheessa esitetyt tulkinnat vastaavat opettajan työn arkea. Kielellisesti kontruoituvia tulkintoja voin koetella muun muassa vertaamalla niitä tietooni kulttuurisena toimijana, tutkimustietoon tai rakenteellisiin intressinäkökulmiin.

Kontekstuaalista konstruktionismia voin perustellusti kritisoida sosiaalisten olosuhteiden ja tutkijan tiedon ymmärtämisestä objektiivisiksi ja haastateltavien tiedon käsittämisestä tulkinnallisiksi ja vaihteleviksi (vrt. Miller & Holstein 1993, 8–10). Tutkijana valitsemastani tulkitsijan positiosta käsin korostan kuitenkin, että en pidä tulkintaani haastateltavieni tulkintoja parempana. Kielellisesti konstruimallani tulkinnalla osallistun eri tulkinnoista käytävään keskusteluun ”opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentumisesta”. Pyrin myös täydentämään tulkintojeni perusteluja käytettävissä olevan tutkimuskirjallisuuden ja -tiedon pohjalta.

Diskurssien rakentamisen suunta oli osista kokonaisuuksiin. Olenaisinta diskurssianalyysissäni oli huomion kiinnittäminen faktoja konstruoiviin kohtiin. Tarkastelin sitä, mistä ja erityisesti miten diskurssissa puhutaan. Lisäksi pohdin sitä, millaisia funktioita (vrt. Wetherell 2001) puhutavalla on.

Diskurssija etsiessäni paneuduin esimerkiksi käytettyyn sanastoon, puhujan lausumiin, käytettyihin retorisiin keinoihin, ja niiden avulla puhetilanteissa rakentuviin merkityksiin. Tarkkailin myös niiden toistuvuutta tai erityisen painokasta esiin tuloa aineistossani. Diskurssianalyysini tehtävä ei ollut eritellä puheessa ilmeneviä teemoja. Aineistoni jäsentäminen niiden avulla esimerkiksi oppimiseen ja opetukseen liittyvät teemat auttoi kuitenkin minua pääsemään alkuun analyysissäni.

Yritin tunnistaa sellaisia kielenkäytön tapoja, jotka kuuluvat yhteen ja jotka myös sisällöllisesti muodostavat diskurssia. Puntaroin myös mielessäni sitä, onko sanoilla jotain kirjaimellisesta merkityksestään poikkeavia merkityksiä. Ne olivat analyysin kannalta tärkeitä, vaikka niiden havaitseminen aineistostani oli vaativaa. Diskurssien identifiointi aineistostani ei edennyt mitenkään järjestyksessä. Se oli yhtäaikaista ja koko aineiston analyysin ajan etenevä prosessi.

Väitöskirjassa kuvaamani aineisto-otteiden lisäksi testasin faktan konstruointia ja diskurssien rakentumista eri ammattikorkeakoulujen

fokusryhmien puheaineistojen, ja niiden muodostaman koko tutkimusaineistoni osana. Aluksi tarkastelin etenkin sitä, miten puheen eri elementit, tulevat ilmaistuksi eri tilanteissa ja tilannesidonnaisissa konteksteissa. Niiden osina puheen eri elementit rakentuivat. Diskurssien identifiointissa tukeuduin sellaisiin yhtäläisyyksiin ja eroihin, joita puhuja itse käyttää. Analysoin sitä, miten esimerkiksi erilaisten sanojen tai lausumien käytöllä eri asiantiloja ja tapahtumia tehdään ymmärrettäviksi. Halusin päästä sisälle puheen funktioihin eli siihen, mitä puheella tehdään. Tarkastelin samalla sitä, miten muun muassa sanat ja lausumat ovat rakentamassa tiettyä diskurssia prosessina, joka ilmenee aineistossa eri puhetilanteissa ja -yhteyksissä.

Retoristen keinojen tarkastelu auttoi analyysiani. Esimerkiksi kiinnostavaa oli se, miten tiettyjä asioita tai tapahtumia kategorisoidaan. Kiinnostavaa tutkimuksen kannalta on, mitä muodostuvissa kategorioissa rakentuu. Muun muassa seuraavassa Opetus-oppimisdiskurssissa esiintyvä kategorisointi rakentaa he -kategoriaa opiskelijoista erotuksena me-kategoriaan eli opettajiin. Kategorisointi mahdollisti niiden sisällön tarkastelun. Lisäksi tarkastelin sitä, miten niitä puheessa muita retorisia keinoja käyttäen tuotetaan. Tällaisena keinona aineisto-otteesta kaksi on muun muassa vaihtoehdottomuutta, varmuutta sekä asiantilojen todennäköistä toteutumista ilmaisevan muotoilun käyttö.

Pohdin myös sitä, miten eri kategoriat palvelevat erilaisten funktioiden toteuttamista esimerkiksi jonkun asiantilan tai tapahtuman vakuuttamista. Edelleen tarkastelin sitä, onko jonkun kategorian käyttö esimerkiksi vakuuttamassa ja rakentamassa jotakin tiettyä diskurssia. Kiinnitin huomiota ja reflektoin myös omaa vaikutustani suhteessa aineistoon.

Myöhemmin analyysini eteni vaiheeseen, jossa tarkastelin puheen osista muodostuvia kokonaisuuksia, diskursseja tekemällä kokeiluna irti-ottoa eri fokusryhmien puhetilanteiden tilannesidonnaisista merkityskonteksteista. Nämä eivät ole ennalta annettuja tai oletettavissa olevia tiloja, vaan sosiaalisissa käytännöissä jatkuvasti tuotettavia ja uusinnettavia (Jokinen & Juhila 1991). Aineistolähtöinen analyysi kiinnittyy vahvasti tällaisiin konteksteihin. Tutkijan on kuitenkin perusteltua ainakin tulkintansa tukena selvittää ja konstruoida diskurssien rakentumista myös muissa sosiaalisissa käytännöissä ja eri aineistojen tilannesidonnaisissa merkityskonteksteissa. Samantapaisesti työskentelin eri diskursseja ra-

kentaessani. Jatkossa diskurssien rakentumisen päättelypolkujen yksityiskohtaisen kuvaamisen sijasta keskityn tutkimuksessani enemmän faktan tuottamisen tarkasteluun. Pyrin kuitenkin esimerkein osoittamaan sitä, miten diskurssit monessa eri vaiheissa ja monien eri aineisto-otteiden kautta prosessina rakentuivat.

Moderni opetus–oppimisdiskurssi alkoi rakentua jo aineisto-otteessa yksi, jossa tuotetaan opettajan kategorian kautta niitä opettajan ominaisuuksia, joita nykyaikaisissa oppimiskäsityksissä pidetään keskeisinä. Niitä olen tiivistänyt analyysissäni nimeämällä ne lyhyesti. Esimerkiksi ”on oltu valmiita suuntautumaan aina tilanteen mukaan”, ”ei ole pidetty sitte käsikirjoituksesta tiukasti kiinni” ja ”on niinku rohkeasti suostuttu siihen opiskelijoiden tahtiin käsitellä asioita”, olen nimennyt tilanne-orientoituneeksi suuntaukseksi, joustavuudeksi sekä ryhmäohjautuvuudeksi ja rohkeudeksi ohjata oppimista opiskelijoiden oman oppimistahdin mukaisesti. Opettajan työssä tutkivan otteen ohjaajan orientaation rakentumista osaksi opiskelijan oppimisprosesia olen jo tarkastellut aiemmin.

Modernissa opetus–oppimisdiskurssissa (369–404) faktuaalistuu opettajalle ”opiskelijan oppimisen ja ajattelun ohjaajan orientaatio”. *Faktuaalistumisessa kyse on siitä, että kuvaus saadaan näyttämään kiistanalaisten väitteiden sijasta kiistämättömiltä tosiasioilta*. Faktaksi puheessa tuotetaan opettajalle myös tieto taustoista, runsas asioiden hallinta, ohjausosaaminen sekä opettajan niin sanottu ”hiljainen tieto” (Polanyi 1967).

Opettajan puheessa rakentuu faktaksi lisäksi se, että opettajien tulee tietää taustat ja paljon käsiteltävänä olevaa asiaa osataksaan ohjata opiskelijoita pohtimaan sosiaalisten ilmiöiden, ja niihin liittyvän asiantuntijuuden olennaisia kysymyksiä. Kaikki nämä faktaksi konstruoidut opettajan asiantuntijuudelle asettuvat vaatimukset tarkentavat kuvaa modernista oppimisdiskurssista. Oppimisen suunnitteludiskurssi lähtee rakentumaan (399) opettajan työhön liittyvällä itse todettuun perustavalla puheella opetuksen suunnittelukäytännöstä. Siinä (390–399) tuotetaan faktaksi lisäksi opiskelijoiden itseohjautuvuus.

Ote 2.

O01:

369 Mut se tuota sen opettajan, mitä nyt opettajan roolista vois sanoo niin se
370 on niinku toisaalta hirveen rankkaa, mutta toisaalt se on ihanaa, että
371 opettaja ei loista tiedollansa, vaan niinku täytyy nöyrytyä olemaan syrjässä

372 ja niinku ohjaamaan vaan opiskelijoita. He lukee, he ajattelee, he pohtii,
 373 he tuottaa ja me luodaan niitä tilanteita ja tuota varmaan ne välillä
 374 ajattelee että, että, että miksei nuo luennoi ja miksi ne ei nyt voi meitä
 375 opettaa. Varsinkin siinä alkuvaiheessa opiskelijat odottaa, että et, eikö tuo
 376 nyt rupee jo kertomaan, mikä tässä on lopullinen totuus. Mut se, että
 377 niinku loppuun asti niin niin opettaja pysyy taustalla ja sit sen huomaa sit
 378 jossakin vaiheessa niin opiskelijat ottaa ohjat käsiinsä. Ne alkaa niinku ite
 379 ohjaamaan sitä prosessia ja innovoimaan ja ja niinku ne valtaistaa itse
 380 itsensä. Sitte alkaa opettaja olemaan niinku jo aikalailla turha kapistus.

O02:

381 Mut kyllähän se on koko opettaja käsitteenä niinku tuntuu vähän
 382 vanhanaikaiselta tämmösiin käytäntöihin, että oppimisen ohjaaja must
 383 paremmin kuvaa sitä, mitä siinä tehdään, että, että se ei tietenkään
 384 tarkota sitä niinku monesti aikanaan, että opettaja ei sitte ite tiedä niistä
 385 asioista mitään. Ensin täytyy tietysti tietää () taustat ja paljon sitä asiaa,
 386 mutta että, että se osaa ohjata opiskelijaa oikeitten kysymysten äärelle,
 387 oikeitten pohdiskelun, tämmösten vaikeitten asioiden äärelle, niin
 388 täytyyhän opettajalla olla itsellä se tieto, mutta se ei niinku suoraan esitä
 389 sitä omaa näkemystään, mikä niinku perinteisessä mallissa tulee.

O03:

390 Mut se itseohjautuvuus näkyy esimerkiksi niin, että kun maanantai
 391 aamuna kokoonnutaan, niin todetaan, että näitä asioita on tänään ja
 392 opiskelijat voi kertoo viel tätä ja tätä vielä pitää käsitellä ja sitte tuota me
 393 kysytään heiltä, että, että missä järjestyksessä ja miten, että, että tässä
 394 nyt saatte suunnitella tän päivän, miten edetään ja mitä työskentelytapoja
 395 käytetään, ja he hyvin äkkiä tekee ihan loistavia suunnitelmia sille
 396 päivälle, ja sitte ku me ollaan kutsuttu työelämän edustajia, niin he tekee
 397 kutsukirjeet ja kirjottaa, mitä kysymyksiä he haluais että käsiteltäis.

Ht:

398 *Hyvin itseohjautuvat?*

O03

399 Kyllä et niinkun

Ht:

400 *Ohjautuvaksi kasvetaan työelämäprojektin aikana?*

O04:

401 Se vaatii niin rohkeutta, että me annetaan heille valta. Joskus hirvittää
402 niinku viimeks () näille pääjohtajille lähti semmonen kirje, et siel oli
403 erittäin henkilökohtaisia kysymyksiä näille johtajille.

O02:

404 Niin ja tosi paljon ku aattelee...

Puheessa (369–389) faktuaalistavaa asiantuntemusta edustaa haastattel-
tavien opettajien oma professionaalinen asiantuntemus. Siinä korostuu
oppimisen ohjaamisen menetelmällinen osaaminen ja tilanteiden luomi-
sen taito. Kyse on asiantuntijuuteen vetoavasta puheen strategiasta, jonka
yhdeksi alastrategiaksi opettajan omaan asiantuntemukseen vetoava pu-
heen strategia jäsentyy. Opettajan puhe vaihtuu vaihtoehdottomuuteen
vetoavaksi puheen strategiaksi (383–389).

Itse todettuun vetoavassa puheen strategiassa oppimisen suunnittelu-
diskurssissa (390–399) puhuja läheltä seuraamaansa oppimistilannetta
esimerkkinä käyttäen maalaa yksityiskohtaisen kuvauksen itseohjautu-
vuudesta. Tämä vahvistaa autenttisuuden vaikutelmaa. Vakuuttavuus pe-
rustuu siihen, että ulkopuoliseksi luokitellun kuulijan ei ole mahdollista
epäillä esitettyjen tietojen totuusarvoa, kun ei ole itse ollut paikalla niitä
toteamassa.

Oppimisen suunnitteludiskurssin muutoksen taustalla on ammatil-
lisen koulutuksen uudistuksen 1990-luvulla mukanaan tuoma uuden-
lainen opetussuunnitelma-ajattelu (Tiilikkala 2004, 236). Se edellyttää
opettajalta valmiuksia kehittää opetussuunnitelmaa paikallisesti yhdessä
opiskelijoiden kanssa niiden joustavuuden ja tilannevaatimusten mu-
kaan, joissa toiminta toteutuu.

Opettajan hiljainen tieto tukee oppimisen ja tutkivan otteen ohjaa-
mista (”opettajalla on itsellä se tieto, mutta se ei suoraan esitä omaa näke-
mistään”, 388–389). Pohjola (2007a, 12) kuvaa hiljaista tietoa sanoitta-
mattomaksi, formuloimattomaksi tiedon muodoksi, joka on suodattanut
erilaisista tiedon lajeista ja varastoitunut kantajaansa. ”Hiljainen tieto on
kokemuksen, uskomusten, mielikuvien ja teoreettisesti opitun pohjalta
muotoutunutta osaamista ja ammattitaitoa”. (Mt.)

Opettajan rooli määrittyy puheessa (369–372) toisaalta rankaksi ja
toisaalta miellyttäväksi, kun ei tarvitse itse osoittaa runsasta tiedonhal-

lintaa. Sen sijaan täytyy pitäytyä syrjässä itse toiminnasta ja ohjata opiskelijoita siihen. Lausuma ”vaan niinku täytyy nöyryä olemaan syrjässä ja niinku ohjaamaan vaan opiskelijoita” ilmaisee asiantilaan liittyvää vaihtoehtottomuutta ja vaikeutta. Myös tämä lausuma rakentaa opettajan muuttunutta roolia opetus- ja oppimisdiskurssissa. Vaihtoehtottomuutta ja pakkoa ilmaisevan sanan ”täytyy” käyttö (371) toimii vaihtoehtojen häivyttämisen ja asiantilan faktaksi tuottamisen keinona.

Puheen takkuilun ”niinku” (371–372) toistumisessa on kysymys arkikielen täytesanoista, joita ihmiset puheessaan käyttävät. Joissakin tilanteissa ne viestivät asian arkaluontoisuudesta puhujalle. Puheen takkuilut arkikielen täytesanoina esiintyvät usein aineisto-otteissani. Tuon jatkossa asian toiston vähentämiseksi ne esiin hyvin lyhyesti tekstissäni vain silloin, jos niihin liittyy olennaisesti uutta sisältöä.

Modernissa opetus-oppimisdiskurssissa opiskelijoille tuotetaan puolestaan itseohjautuvan oppijan orientaatio. Opiskelijoiden toiminta määrittyy objektiivisena erontekona monikon kolmannessa persoonassa, he-kategoriaan kuuluvassa puheessa. He-kategorian kautta ”opiskelijat” erottuvat me-kategoriasta eli ”opettajista”: ”He lukee, he ajattelee... ja me luodaan niitä tilanteita...” (372–375). Tässä asiantuntijapuheen katkelmassa puhuja tuottaa itsensä omaan asiantuntijuusnäkemysensä perustuen läsnäolijana, joka osallistuu tapahtumiin tilanteiden luoja. Vakuuttavuus perustuu puhujan tietoon ja kokemukseen oppimisen ohjaamisen menetelmistä. Tällöin se lähestyy puhujan läsnäolon vaihtelun kautta itse todettua.

Varmuutta ja asioiden todennäköistä toteutumista lievästi ilmaiseva sana ”varmaan” (373) vakuuttaa kuulijaa opiskelijoille opettajien toiminnassa todennäköisesti pohdintaa aiheuttavista asioista. Tämä ilmenee lausumassa: ”tuota varmaan ne välillä ajattelee että, että, että miksei nuo luennoi ja miks ne ei nyt voi meitä opettaa.”

Puhuja on selvästi ollut toteuttamassa tapahtumien kulkua paikallaan. Silti puhetapa monikon kolmannessa persoonassa ”ne” (373–374), ”nuo” (374) ja yksittäiseen opettajaan viitaten ”tuo” (375), etäännyttää hänet omasta persoonallisuudesta kokemuksineen, tunteineen, asenteineen ja mielipiteineen (vrt. Fairclough 1992, 122–123; Juhila 1993, 160). Näin kuulijalle vakuutetaan se, että kuvaus ei ole muuttunut siirryttäessä pois tapahtumapaikalta. Samat ’neutraalit faktat’ olisi voi-

nut nähdä tai kuulla kuka tahansa. Tällöin kuvaus ei muuttuisi, vaikka kertoja vaihtuisi. Haastateltavan opettajan puheessa tuotetaan (375–376) opiskelijoiden odottavan varsinkin ”siinä” (375) alkuvaiheessa, että opettaja kertoisi lopullisen totuuden. Sana ”siinä” (375) tukeutuu määrättyyn, kaikkien opettajien tuntemaan ja tietämään vaiheeseen.

Diskurssien identifiointi on myös muuntuva prosessi. Diskurssit muuttuvat sitä mukaa, kun aineistoa analysoi. Analyysin edetessä pidemmälle voi tulla tarve hajoittaa jokin alustavasti muotoiltu diskurssi useammaksi erilliseksi puhetavaksi tai vastaavasti yhdistää aluksi erillisiltä vaikuttaneita puhetapoja.

Seuraavana kuvaan lyhyesti tilannetta, jossa opetus- ja oppimisdiskurssin osaksi alkoi hahmottua ”valtaistumiskurssi”. Aineisto-otteiden tekstikohtien vertailussa alkoi nousta esiin eroja, joilla on käytännön toimintaan ulottuvia seurauksia: ”jossakin vaiheessa opettajat huomaavat opiskelijoiden ottaneen ohjat käsiinsä” (376–378). Puheessa tukeudutaan opettajan taustalla pysymisen johtavan siihen. Tässä ”valtaistumiskurssissa” modernin opetus- ja oppimisdiskurssin sisällä opiskelijoiden osalta tapahtuu muutos osana asiantuntijuuden rakentumista. Kyse on siirtymisestä vaiheeseen, jossa opiskelijat alkavat itse ohjaamaan ja innovoimaan prosessia (378–380).

Opiskelijoiden tuotetaan tällöin valtaistavan itse itsensä, mikä merkitsee opettajan roolin muutosta. Moderni opetus- ja oppimisdiskurssi täydentyy ja saa uusia ulottuvuuksia seuraavissa opettajien puheissa: Se, että ”opettaja alkaa olla jo aikalailla turha kapistus”, on suuri ammatillisen koulutuskulttuurin sekä tarkemmin opetus- ja oppimiskulttuurin muutos. Opettaja tuotetaan käsitteenä ”vähän vanhanaikaiseksi”. ”Oppimisen ohjaajan” rakennetaan puheessa kuvaavan paremmin käytännössä tehtävän työn luonnetta. Ääri-ilmaisu ”koko” (381) korostaa lausumassa ”Mut kyllähän se on koko opettaja käsitteenä...” vaikutelmaa, että opettaja käsitteenä on mahdollista kokonaisuudessaan palauttaa opettajan työn käytäntöihin ”vähän vanhanaikaiseksi”. Sana ”kyllähän” (381) toimii lausumassa tätä retorisesti vahvistavana. Kyse on kvantifioivasta puheen strategiasta, jossa sana ”vähän” (381) pääsanansa ”vanhanaikaiselta” edessä korostaa asian vähäistä merkitystä.

Puheessa sanaparista ”minusta tuntuu” lyhennetyt puhekieliset versiot ”tuntuu” (381) ja ”must paremmin kuvaa” (382–383) tuovat esiin

puhujan omaan niin sanottuun hiljaiseen tietoon ja asiantuntemukseen perustuvia käsityksiä opettajuudesta. ”Tämmösiin käytäntöihin” (382) perustuu siihen, että käytännöt esimerkiksi työelämäprojekteissa ovat tutkimustilanteeseen osallistujille ennestään tuttuja. Opettaja ei määrity (383–388) kuitenkaan täysin tietämättömäksi asioista. Opiskelijan oppimisen ohjaus oikeiden kysymysten ja pohdiskelun äärelle edellyttää aiemmin usein opetus–oppimiskurssissa jo toistunutta parempaa asioiden hallintaa.

Vaihtoehtottomuutta ja varmuutta ilmaisevat muotoilut ”ei tietenkään” (383) ja ”ei mitään” (384–385) lausumassa ”se ei tietenkään tarkoita sitä niinku monesti aikanaan, että opettaja ei sitte ite tiedä niistä asioista mitään” rakentaa vastaansanomaton kuvaa siitä, että opettajan on tätä nykyä hallittava asiat paremmin kuin usein ennen. Pakkoa, vaihtoehtottomuutta ja asioiden itsestään selvää luonnetta ilmaisevien sanojen käyttö kuten toistona esiintyvä ”täytyy” (385, 387 ”täytyyhän”) sekä ”tietysti” (385) toimivat asioiden faktuaalistamisen ja vaihtoehtojen häivyttämisen keinoina.

Niillä rakentuu faktaksi opettajien tarvitsema tietämys taustoista ja käsiteltävinä olevista asioista. Toisaalta haastateltava opettaja voi tuottaa eronteon rakentuvan uuden ja perinteisen opettajuuden välillä osaksi tiedon näkyväksi tekemistä: ”Opettajalla tulee olla itsellä tieto, mutta omaa näkemystään ei tarvitse tuoda suoraan esille, kuten perinteisessä opettajuuden mallissa.” Tällaiset diskurssien identifioitavissa olevat palaset rakentavat osaltaan modernia opetus- ja oppimiskurssia. Passiivimuutoksen puhe kuten ”kokoonnutaan” (391) ja ”todetaan” (391) hämärtää silti tarkan toimijuuden, jolloin asiat vain tapahtuvat tai ovat jonkun kaltaisia. Tällöin syiden spesifiointi tulee mahdottomaksi.

Haastattelijan kysymykseen itseohjautuvuuden laadusta, saadaan puhe-tilanteen vuorovaikutuksessa vahvistus ”Kyllä et niinkun” (399). Haastattelijan kysymykseen itseohjautuvaksi kasvamisesta työelämäprojektin aikana haastateltava vastaa esimerkillä. Siinä tuotetaan vallan delegoinnin vaativan opettajilta rohkeutta (401).

Tällöin itse todetun pohjalta (”niinku viimeks...” , 402–403) tukeudutaan esimerkinomaisesti, millaisiin tilanteisiin vallan delegointi voi johtaa: ”joskus hirvittää niinku viimeks () Näille pääjohtajille lähti semmonen kirje, et siel oli erittäin henkilökohtaisia kysymyksiä näille johtajille.

Niin ja tosi paljon ku aattelee...” Lausuma ”ja tosi paljon ku aattelee...” etäännyttää asiantilan puhujasta, jolloin väitettä ei esitetä puhujan omista nimissä. Tämä on puhujan tapa tuottaa neutraalisuutta ja välttää joutumasta selityksenantovelvolliseksi. (Jokinen 1999b, 136–137.) Määrällistä esiintymistä ilmaiseva sana ”joskus” rakentaa kuitenkin puheessa vallan delegoinnin opiskelijoille yleensä ongelmattomaksi.

Pohdin edellisen aineisto-otteeni pohjalta, että opettajan työ on myös vallan ja tiedon keskinäiseen sidokseen perustuvaa subjekteja tuottavaa työtä. Michel Foucault (1980a, 1980b) viittaa esimerkiksi vallan ja tiedon sidokseen perustuvaan ohjailuun ja johtamiseen. Opettajan työn realitodellisuudessa valta voidaan ymmärtää tässä opiskelijoiden itseohjautuvuuden tukemiseen liittyvässä vallan delegoinnissa toiminnalliseen tietoon ja tietämiseen perustuvana strategiana. Siihen liittyvät erilaiset positiot, valmiudet ja tekniikat. Valta muotoutuu ja toimii näiden kautta (mt.).

Haastateltavan opettajan puheessa (188–192) tuotetaan faktaksi tutkimuksen, työelämäyhteyden sekä opetuksen ja oppimisen kiinnittyminen toisiinsa. Lisäksi puheessa faktuaalistetaan se, että ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön tavoitetta on onnistuttu kehittämään. Tällöin opinnäytetyö on osa tutkimus- ja kehitystyötä, työelämäyhteyttä sekä opetusta ja oppimista yhteen liittävää prosessia. Edelleen opettajan puheessa rakentuu faktaksi opetuksen kokonaistuminen sekä opiskelijoiden oppima tutkiva suhde omaan työhönsä ja oppimiseen.

Ammattikorkeakoulun opettajan puheessa vedotaan kritiikittömästi käsitteeseen ”tutkimus” tarkoitettaessa lain ammattikorkeakouluopinnoista (L 255/1995) kuvaamaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa ja työelämää tukevaa tutkimus- ja kehitystyötä. Opettajan puheessa tutkimus määrittyy osana tutkimus- ja kehitystyötä, työelämäyhteyttä sekä opetus- ja oppimistoimintaa palvelevaa prosessia. Silloin se on lähellä työn ja oppimisen analysoimista ja jatkuvaa kehittämistä. Puheella luodaan todellisuutta, jossa tutkimus käsitteenä hämärtyy sen vakiintuneesta, teollista tutkimusta tarkoittavasta merkityksestä.

Ote 3.

O02:

188 Et jotenki niinku nää ei oo erillisiä saarekkaita (). Tässä on niinku

189 puhutaan tutkimuksesta, työelämän yhteydestä, opettamiseen (). Ne on

190 kaikki niinku liittyny toisiinsa, ja jos aattelee ammattikorkeakoulun
 191 tämmöstä tutkimuksellista tavoitetta niin mulle täs on niinku hyvin
 192 sitä ainaki onnistuttu kehittämään, että se ei oo joku irrallinen asia
 193 joku opinnäytetyö, joka tehdään jostain eri aiheesta tai muuta
 194 vastaavaa, vaan se kuuluu siihen prosessiin, ja se palvelee jo sitä
 195 prosessia, et tutkimuksen tekeminen on koko ajan samalla - se on
 196 vähän niinku semmosta jatkuvaa kehittämistä.

O03:

197 Opiskelijat on harjoittelupaikalta ottanu sen tai saaneet sen
 198 tutkimustehtävän ja tuota heillä on ollu se etu, et he tuntee niinku sen
 199 paikan, jota he tutkii, ja saaneet sieltä tukea ja kokevat, että heillä on
 200 monta ohjaajaa, että kaikki yhdes siellä harjoittelupaikassa ja sen
 201 lisäksi opettajat ohjaa, et se on tuntunu mielekkäältä tehdä.

O01:

202 () opetuksen kokonaistuminen: täs on pantu yhteen iso paketti
 203 monta, monta pientä aluetta tai ei kovinkaan pientä, vaan aika isoja.

O02:

204 Sit se tutkiva suhde omaan työhön, niin se on toteutunu, koska se on
 205 sitä jatkuvaa pohdintaa, et mitä tapahtuu ja mitä tehtiin, miksi tehtiin.
 206 Ja sitte ku avataan joku uus tema niin, niin sitä vaikka johtamisesta
 207 niin, niin tuota sitä analysoidaan suhteessa siihen omaan harjotteluun
 208 tai harjottelupaikkaan. Sit on aina joku konkretia, mihinkä suhteuttaa
 209 sitä, ja tuota se auttaa niinku ne asiat jää mieleen.

O01:

210 Opiskelijat ovat oppineet tutkivan suhteen omaan työhönsä ja oppimiseen.

O02:

211 Niin on.

Puheessa opettajan oppimisen ohjaajan orientaatio täydentyy tutkivan otteen ohjaamiseksi. Se sisältää tietoista opiskelijan ohjaamista, jotta hän omaksuu tutkivan otteen osana omaa työtä (työelämän yhteyttä) ja oppimista. Tämä toistuu tässä puheaineistossani ja vahvistaa opettajan tutkivan otteen ohjaamisen merkitystä modernin opetus- ja oppimisdiskurssin kokonaisuudessa. Ammattikorkeakoulun opettajan työn reaalityöelöllisyy-

nessa opettajan tutkiva ja analyttinen suhde työelämän toimintaympäristöön on tärkeää, jotta tulkinnot todellisuudesta opetuksen perustaksi olisivat mahdollisimman oikeansuuntaisia. Tiedon hankinnan ja problematisoinnin taito on olennainen osa oppimisen ja tutkivan otteen ohjaajan ammattitaitoa. Tutkiva ajattelu- ja toimintatapa luo edellytykset opettajan työn kehittämiseksi tällaisen otteen ohjaajana. Siihen kuuluu kriittisyys ja itsenäinen arviointikyky.

Puheessa faktuaalistavaa asiantuntemusta edustaa puhujan oma asiantuntemus. Paikoin yksityiskohtainen kuvaus asiantilojen ja tapahtumien toteutumisesta vaihtuu tosin itse todettuun vetoavaksi puheen strategiaksi (191–196). Haastateltavan opettajan puheessa (188–192) tuotetaan asiantuntijuuden eri elementit toisiinsa liittyvinä. Ne eivät ole irrallisia saarekkeita. Kyse on tutkimus- ja kehitystyön, työelämäyhteyden sekä opetuksen liittymisestä toisiinsa.

Puheessa (191–196) ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön tavoitteen osalta opinnäytetyö ei määrity irralliseksi asiaksi. Sen sijaan tutkimus- ja kehitystyön tekeminen tuotetaan osana kehittämisen prosessia, ja sitä prosessia koko ajan palvelevana ”jatkuvan kehittämisen” idean mukaisesti. Sana ”hyvin” (191), ääri-ilmaisut ”ainaki” (192) ja ”koko” (195) luovat kuvaa vakavasti otettavasta toiminnasta. Puheen vakuuttavuutta vahvistaa se, ettei ulkopuoliseksi luokiteltu kuulija voi epäillä tietojen totuusarvoa. Hän kun ei ole itse ollut niitä tässä projektissa paikalla toteamassa.

Toisen opettajan puheessa (197–198) opiskelijoiden konstruoidaan otantaneen tai saaneen harjoittelupaikalta sen tutkimustehtävän. Määre ”sen” (197) ilmaisee, että on kyse fokusryhmän tutkimustilanteeseen osallistuville opettajille tutusta tutkimustehtävästä. Puheelle opiskelijoista on ominaista objektiivinen eronteko: puhuminen opiskelijoista he-kategorian eri muodoissa (198–199). Opettajan puheessa opiskelijoiden etuna rakentuu olleen tutkittavan paikan tuntemus, sieltä saatu ohjaus ja tuki. Sen lisäksi tukeudutaan opettajien antamaan ohjaukseen (198–201). Määriä, osuuksia ja suhteita kuvaavat sanalliset ilmaisut ”monta” (200) ja ”kaikki” (200) yhdessä vakuuttavat kuulijaa runsaasta ja tiiviistä ohjauksesta. Opetus määrittyy opettajan puheessa kokonaistuneeksi (202), jolloin vedotaan siihen, että projektissa on yhdistetty iso paketti monesta melko isosta alueesta. Kontrastiparia ”kovin pieni – aika iso” (203) käytämällä vakuutetaan kuulija myös alueiden määrästä ja koosta.

Opettajan puheessa (204–209) ”tutkiva suhde omaan työhön” faktuaalistetaan puhujan omaan asiantuntemukseen ja näkemykseen perustuen. Menneen aikamuodon käyttö ”on toteutunu” (204) ja se, että puhuja ei tuota näkemystä selkeästi omana mielipiteenä rakentavat konsensusta asian osalta. Tätä tukee myös passiivimuotoinen puhe ”tapahtuu” (205), toistuva ”tehtiin” (205), ”avataan” (206) ja ”analysoidaan” (207) rakentaa konsensusta asian osalta. Yksityiskohtainen asiantilojen ja tapahtumien kuvaus vakuuttaa ”tutkivan suhteen omaan työhön” jatkuvana pohdintana toiminnasta, sen toteutumisesta ja perusteluista sekä avattavan uuden teeman analysoimisesta suhteessa harjoitteluun ja harjoittelupaikkaan.

Myös toisen fokusryhmän opettajan puheessa (4804–4816) rakentuu faktaksi tutkimuksellinen ote opiskelijoiden asiantuntijuuden rakentumisessa. Lisäksi rakentuu faktaksi konkreettinen esimerkki opinnäytteestä opaskirjana, jonka perusteella haettiin työelämäprojektille jatko-rahoitusta.

Ote 4.

O20:

Ht:

4798 *Kysyn sitä et, miten se tutkimus on liittynyt näissä työyhteisön projekti-*
 4799 *caseissa niitten, niitten niinku toimintaympäristöissä, konteksteissa,*
 4800 *miten se on liittynyt niissä ensinnäkin niinku oppimisen ja opetuksen*
 4801 *kehittämiseen, sitten toisaalta työelämän kehittämiseen ja*
 4802 *kolmanneksi vielä sitten niinku tää asiantuntijuuden rakentumiseen?*
 4803 *että näitä asioita mä tässä haen*

4804 No tuota siis se ku, mitä Airi tossa, siinä itsestään selvyytänä, et
 4805 kyl musta se tutkimuksellinen elementti tietyllä tavalla liittyy jo
 4806 opiskelijoitteihin raportteihin siis siinä mielessä, et siinä on niinku
 4807 selekeesti näkökulman perustelu, siis tällainen kuitenkin
 4808 tutkimuksellinen ote mun mielestä, () perustelu näkökulmalle,
 4809 lähtökohdalle, pitkälti teoreettisen viitekehyksen, joka on perusteltu jne.
 4810 Nehän on monesti sos.pedan tai tämä näin, mutta tuota, että
 4811 opiskelijat myöskin omaa toimintaansa silloin jo ennen
 4812 opinnäytetyötäkin tutkii niinku sit niinku suhteessa siihen
 4813 viitekehykseen ja suhteessa tavoitteisiin, mitkä nousee sieltä
 4814 viitekehyksestä ja näin, ja raportoi sen ja tuota nostaa epäkohdat
 4815 sieltä, nostaa, nostaa tuota onnistumiset, arvioi vielä itsensä niinkun

4816 itsearvioinnissa ammatillisen kasvun kannalta ja näin edelleen ja
 4817 tuota sitte, jos mä aattelen, nyt mä konkretisoin kamalasti nytten ja
 4818 tuota vejän niinku (päällekkäistä puhetta)

Ht

4819: *Tarkotus onkin just näin, että te konkretisoitte*

O20:

4820 Niin tuota sitä mä aattelin () siitä osuudesta tai mikä se hyöty tai
 4821 mikä se interventio, kontribuutio sinne työelämään päin on, niin tulee
 4822 mun mielestä siinä, siinä myöskin sitten, sanotaanko opinnäytetyön
 4823 vaiheessa tai niinku meillähän mennee niinku tai pyritään toimimaan
 4825 niinkun pitkäjänteisesti lähestytään sitä, sitä tuota sitä
 4826 tutkimusongelmaa, jok jonka niinku opiskelija sitten tai niitä ongelmia,
 4827 joita se tutkii niinkun opinnäytetyössään, mutta tuota niin se tosiaan
 4828 se yhteistyötä, kontribuutio sinne työelämään päin lähtee siitä, että,
 4829 että tuota siinä viimeisessä tutkimusvaiheessa varsinkin niin tuota, et
 4830 mite, miten käydään keskusteluja työelämän nii sen
 4831 toimintaympäristön ihmisten kanssa, mis missä tää on tää juttu
 4832 tapahtunu konkreettisesti, ja ja aivan niinkun tota aivan niinkun
 4833 pelkkänä tuotoksena, jos ajatellaan, että et näitä raportteja ja
 4834 opinnäytetöitä, nehän, nehän jäävät sinne toimintaympäristöön. Ne on
 4835 hyvin haluttua kamaa. Nyt ajattelin lähinnä tätä, () jos tuota niin
 4836 tää, tää tutkimusraportti kirjoitettiin myöskin niin, että se on
 4837 tietynlaisena niinkun jopa opaskirjana tai tämmösenä kuitenkin siis
 4838 semmosena tuolla, tuolla siellä käytännössä.

O19:

4839: Jatkorahoitushakemukseen

O20:

4840 Niin oli perusteluna (päällekkäistä puhetta) kun haettiin, kyllä niitä
 4841 niille projektille rahoitusta tai sille projektille rahoitusta, ja kulluu
 4842 käsissä niinku siinä mielessä siellä, ja silloin se on must työelämän
 4843 kehittämistä myöskin ja tutkimusta hyväks käyttäen. No se on ihan
 4844 konkreettisesti.”

Haastattelija rakentaa puheessaan (4798–4803) kysymyksen tutkimus- ja kehitystyön liittymisestä työyhteisön projekticaseissa ja niiden toiminta-

ympäristöissä oppimisen ja opetuksen kehittämiseen, työelämän kehittämiseen ja vielä asiantuntijuuden rakentumiseen. Opettajan opiskelijan tutkivan otteen ohjaajan orientaatio täydentyy opettajan puheessa tämän (tutkimuksellinen ote) sisällöllisenä avaamisena. Tällöin tutkiva ote määrittyy perusteluna lähtökohdalle ja näkökulmalle eli pitkälti teoreettisen viitekehyksen rakentamiselle.

Opettajan puheessa (4804–4810) tämä faktuaalistetaan toisen asiantuntijan puheeseen viitaten sekä puhujan oman asiantuntemuksen pohjalta. Teoreettisen viitekehyksen perustelujen tuotetaan olevan monesti sosiaalipedagogisia. Diskurssit eivät ole yksiselitteisen selkeitä. Yksi ja sama tekstikohta puheaineistooni perustuen saattaa sopia eri diskursseihin. Esimerkiksi tutkivan otteen ohjaamisen osalta opetus- ja oppimisdiskurssi ja tutkimus- ja kehitysdiskurssi olivat hyvin lähellä toisiaan. Tulkitsin Tutkivan otteen ohjaamisen diskurssin jäsenytyvän Opetus- ja oppimisdiskurssin osaksi opiskelijoiden tutkivan, analysoivan ja kehittävän otteen lähtökohtien ja näkökulmien ohjaamisen kautta.

Tutkimus- ja kehitystyön diskurssi sisältäen tutkivan otteen ja sen ohjaamisen opiskelijan omaan työhön ja oppimiseen sisältyy kaikkien fokusryhmien asiantuntijapuheeseen. Tässä aineisto-otteen kohdassa Tutkimus- ja kehitystyön diskurssi on kuitenkin vasta iduillaan. Mikään sosiaalisia käytäntöjä rakentava puhetapa ei synny tyhjästä yksinään, vaan diskurssien identifiointi perustuu muun muassa niiden välisiin eroihin. Opiskelijoiden tutkivan otteen merkitys työelämäprojekteittain vaihtelee.

Puheessa tukeudutaan (4811–4816) siihen, että opiskelijat myös tutkivasti ja analysoivasti tarkastelevat (”tutkii”, 4812) omaa toimintaansa jo ennen opinnäytetyötä suhteessa viitekehykseen ja tavoitteisiinsa. He raportoivat sen, nostavat epäkohdat ja onnistumiset sieltä esiin. Lisäksi opiskelijat arvioivat vielä itsensä itsearvioinnissa ammatillisen kasvun kannalta. Opettajan työn todellisuuteen kuuluu myös oman toiminnan reflektointi ja suunnitelmien tarkistaminen opetus- ja ohjaustilanteiden jälkeen. Opettajat käyttävät puheessaan usein sanaa ”tutkimus”. Näin tapahtuu siitä huolimatta, vaikka heidän työnsä arjessa – oppivan ja tutkivan oppimisen ohjaamisessa asiantuntijapuheen perusteella on kyse opiskelijan tutkivan ja analysoivan otteen omaksumisesta oppimiseen ja oman työn kehittämiseen.

Opettajan työssä tutkimusta koskevan käsitteen käytön tulkitsemisen tarvitsevan kriittistä arviointia ja selkiyttämistä. Pitäisi tarkentaa, milloin puhutaan sen sijasta opiskelijoiden ammatillista kasvua ja ammattitaidon saavuttamista tukevasta ja työelämän kehittämistä palvelevasta opin-
näytetyöstä. Tarvittaisiin myös tarkennusta siinä, milloin kyse on tutki-
van otteen omaksumisesta opiskelijan omaan oppimiseen ja työhön sekä
opettajien kannalta tutkivan otteen ohjaajan orientaatiosta.

Tutkimus-käsite esiintyy opettajien puheessa myös analyttisena ajat-
teluna teoreettisen viitekehyksen pohjalta ja pohtimisena. Sitä käytetään
lisäksi eritasoisista oppimis- ja analyysitehtävistä sekä selvityksistä. Am-
mattikorkeakoulujen ja niiden opetuksen haasteena on oman tutkimus- ja
kehitystoiminnan luonteen ja sen ominaispiirteiden tunnistaminen. Epä-
selvä ja monisäältäinen tutkimuskäsitteen käyttö ei tue tätä tavoitetta.

Opettajan puheessa (4820–4832) tuotetaan monen vaihtoehdoisen sa-
nan (osuus, hyöty, interventio tai kontribuutio, 4820–4821) avulla tutki-
mus- ja kehitystyön antina työelämään päin se, että opinnäytetyövaiheessa
käydään keskusteluja työelämän – niiden toimintaympäristön ihmisten
kanssa, joiden ympäristössä opinnäytetyö on konkreettisesti toteutettu.
Puheessa tukeudutaan (4823–4827) siihen, että ammattikorkeakoulussa
toimitaan tai pyritään toimimaan niin, että harjoittelut johtavat opin-
näytetyöhön. Tähän kuuluu, että pitkäjänteisesti lähestytään tutkimus-
ongelmaa tai -ongelmia, joita opiskelija tutkivasti tarkastelee opinnäyte-
työssään.

Opettajan työn reaalityodellisuudessa prosessinomaisesti etenevä am-
matillisesti tutkivan otteen ohjaaminen edellyttää opetussuunnitelman
muokkaamista opiskelun eri vaiheissa opiskelijoiden oppimisen kannalta
mielekkäiksi työelämläheisiksi opintokokonaisuuksiksi. Kontribuutiota,
tässä lähinnä ”uutta ajattelu- ja toimintatapaa työelämään” edustavat myös
pelkät tuotokset. Sellaisiksi opettajan puheessa (4832–4835) määrittävät
toimintaympäristöön jäävät raportit ja opinnäytetyöt. Ne tuotetaan hyvin
kysyttyinä. Kyseisen työelämäprojektin (”tää tutkimusraportti”, 4836)
osalta vedotaan sen kirjoittamiseen tietynlaisena opaskirjana, ja sellaisena
'elävän' käytännössä.

Fokusryhmän puhetilanteen vuorovaikutuksessa (4839–4844) kon-
struoidaan tutkimusraportin olleen myös perusteluna haettaessa pro-
jektille jatkorahoitusta, ja siten olevan paljon luettu (”kulluu käsissä”,

4841–4842) käytännössä. Puhujan omaan asiantuntemukseen ja näkemykseen vetoavassa puheen strategiassa tämä perustellaan faktaksi 'ihan' konkreettisesti tutkimus- ja kehitystyötä hyödyntävänä työelämän kehittämisenä. Määre "ihan" toimii tässä konkreettisesti tutkimusta hyödyntävää työelämän kehittämistä vahvistavana.

Opettajan työn arkitodellisuuden kannalta puheessa rakentuu (4804–4844) opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisen kannalta monimuotoinen kokonaisuus. Se haastaa myös tietoisesti rakentamaan opettajan oppimisen ja tutkivan otteen ohjaamisen orientaatiota pitkäjänteisesti, jotta opiskelijalle kehittyisi tällainen ote, ja sitä voitaisiin hyödyntää työelämän kehittämisessä.

5.2 Tasavertaisen kehittäjäkumppanin orientaatio

Ammattikorkeakoulujen vakinaistumisvaiheen myötä *ammattikorkeakouluopettajien työelämäyhteistyössä tuotetaan faktaksi opettajan puheessa (3850–3857) siirtyminen* opettajien "talkoiden tekemisestä ja harjoittelusta" *yhteistyössä tapahtuvaan "kehittämisen työhön"*. "Talkoiden tekemisellä ja harjoittelulla" tarkoitettiin sitä, että kehittämisprojektit rahoitettiin usein siten, että sosiaalialan koulutusohjelmaan rakennettiin projektiopintojen osuus. Tällöin sekä opettajien että opiskelijoiden työpanos saatiin osaksi työelämäyhteistyössä toteutetun projektin käyttöön. Käytännössä tilanne oli se, että opettajat, työelämän yhteistyökumppanit ja opiskelijat eivät työhön käytettyä aikaa laskeneet. Myöhemmin, kun projektirahoitusta saatiin käyttöön, voitiin toimintaa systemaattisemmin resursoida ja yhteistyötä laajentaa työelämän kanssa "kehittämisen työhön". (Vrt. Könnilä & Siira 2001.)

Aiempi yhteistyö rakentuu "talkoiden tekemiseksi ja harjoitteluksi", mikä rakentaa puhettavassa eroa nykyiseen resursoituun "kehittämisen työhön". *Puheessa rakentuu faktaksi* myös (3853–3854) *muutoksen vaikeus ammattikorkeakoulun opettajille ja erityisesti työelämälle*. Se ei enää saanut ammattikorkeakouluista opiskelijoita ja opettajia rutiiniluontoiisiin tehtäviin.

Ote 5.

O18:

3850 Ja sittehän se tavallaan, meillähän se aikasempi työelämäyhteistyö oli
3851 niin, että me oltiin niitä talkoita tekemässä ja harjoittelemassa, niin se
3852 muuttuki sitte tää yhteistyö tämmöseks kehittämisen työksi, eikä
3853 harjaantumisen saamiseksi siinä, et, et, et tämä oli varmaan hirveen
3854 vaikee, vaikee muutos hhh meil- meille ja, ja erityisesti työelämälle, kun
3855 ne eivät enää saaneetkaan niihin rutiiniluontosiin tehtäviin meiltä /
3856 ihmisiä / että on, onhan tää tietysti, voi sanoa, että kaikki on ollu
3857 hirveessä liikkeessä, kaikki palikat.

Puheessa faktuaalistavaa asiantuntemusta rakentaa puhujan oma asian-
tuntemus. Puheen strategia tosin vaihtuu (3853) vaihtoehtottomuu-
teen perustavaksi. Opettajan puheessa alkaa rakentua Työelämäyhteis-
työn kehittämisen diskurssi. Siinä ammattikorkeakoulujen aikaisempi
työelämäyhteistyö määrittyy (3850–3853) talkoiden tekemisenä, mikä
rakentaa kuvaa työelämäyhteistyöstä opettajan työnkuvassa resursoimat-
tomana työnä ja lisäksi opiskelijoiden harjoitteluna. Työelämäyhteistyön
diskurssissa vedotaan ammattikorkeakoulun opettajien, opiskelijoiden
ja työelämän yhteistyökumppaneiden tasavertaiseen yhteistyöhön työn
kehittämiseksi. Aiempi yhteistyön rakentuminen ”talkoiden tekemiseksi
ja harjoitteluksi” rakentaa puhetavassa eroa nykyiseen resursoituun ”ke-
hittämisen työhön”.

Varmuutta ja asiantilojen ja tapahtumien todennäköistä toteutumista
ilmaiseva sana ”varmaan” (3853) häivyttää vaihtoehtoja ja yhdessä osit-
taisen toiston ”hirveen vaikee” (3853–3854) ja ”vaikee” (3854) kanssa
tuottaa faktaksi muutoksen vaikeuden. Sanan ”varmaan” voi tulkita tässä
myös ”ehkä” sanan kaltaiseksi. Silloin se ei ole tuottamassa faktaksi muu-
toksen vaikeutta. Sanojen sisällöllinen merkitys eri ihmisille vaihtelee.

Tässä vaihtoehtottomuuteen perustuvassa puheen strategiassa tietyistä
asiantiloista ja tapahtumista seuraa itsestään selvästi määrättyjä asioita.
Sana ”erityisesti” (3854) korostaa lausumassa ”et, et, et tämä oli varmaan
hirveen vaikee, vaikee muutos... erityisesti työelämälle” (3853–3854)
kuvatun muutoksen vaikeutta työelämälle. Puheen tauot (3855–3856)
tuovat esiin asiaan liittyvää miettimistä. Opettajan puheen lopussa
vakuutetaan sanalla ”tietysti” (3856) asian ilmiselvää ja vaihtoehtotonta
luonnetta. Sen mukaan ”kaikki palikat” (3857) ovat olleet ”hirveessä

liikkeessä”. Tässä vaihtoehdottomuuspuhetta vahvistaa sanallinen kvantifointi ”kaikki”. Kvantifioiva puheen strategia on vahvimillaan ”kaikki tai ei mitään” -perusteluissa (Juhila 1993, 168), vaikka elementtien lukumäärää ei tuoda selvästi esiin tässä yhteydessä. Metafora ”palikat” (3857) herättää henkiin halutunkaltaisia merkityspotentiaaleja. Tällöin kuulijalle syntyy mielikuva jollakin tavoin toisiinsa liittyvistä koulutuksen ja työelämän yhteistyön osista.

Opettajan työn reaalityöelämässä työelämän eri tarpeisiin ja esimerkiksi työelämäprojektityöntöihin vastaaminen on prosessi, jossa käydään ammattikorkeakoulun sisäistä keskustelua. Siinä pohditaan mahdollisuuksia, vaihtoehtoja ja resursseja suhteessa hankkeen tavoitteisiin. Sen lisäksi käydään vuoropuhelua näistä asioista työelämän kanssa. Tässä prosessissa esimerkiksi selvitetään, palveleeko työelämäprojekti opetus- ja oppimisprosessien tarpeita.

Opettajan puheessa (721–725) faktuaalistetaan työelämän haasteena uudenlainen ajattelu- ja toimintatapa, jossa opiskelijat, opettajat ja työelämän edustajat yhdessä pohtivat ja tekevät asioita. Työelämän edustajan puheessa puolestaan (731–738) rakentuu faktaksi se, että opiskelijan tekemällä työllä saadaan nopeammin aikaan työelämässä kehittymistä ja mahdollisuuksia kuin tutkivalla opettamisella ilman opiskelijan tuomaa resurssia.

Ote 6.

O03:

721 Ja onhan tässä työelämälle haasteita, et jos aattelee tätä nytten
722 laajentuu se tavallaan siellä se uudenlaisen ajattelutavan omaksuminen ja
723 eri tavalla opiskelijat, opettajat, () ja heidän työpanoksensa
724 hyödyntäminen. Tietyllä tavalla () niinku A tos sano niin yhdessä
725 tekemistä ja yhdessä pohtimista.

O02:

726 Et parhaimmillaan tosiaan johtajat on ottanu sen opiskelijan
727 työpariksensa ja tuota tehtävät on jaettu ja suhde on ollut avoin ja
728 keskusteleva, et palautetta on annettu puolin ja toisin. // Et se on haaste
729 myöski tosiaan työelämälle se, et opiskelija on aktiivinen ja avoin ja
730 rohkea, ja tuota niinku asettuu tasavertaseen asemaan

T1:

731 Mä luulen, että semmosissa työpaikoissa, missä tavallaan arjen kiireen
732 keskellä sitä arkipäivää aherretaan ja puristetaan niin tää tuo
733 mahdollisuuksia, vaikka siellä, vaikka siellä oiski ehkä tutkivaa
734 opettamista. Jotenki se se kehitys menee hitaammin eteenpäin, jos sil, jos
735 sillä opiskelijan työllä pystytään tietyllä tavalla ehkä myöskin.
736 Jos tekis vaikka tämmöstä laatukäsikirjan kehittämistä, vaikka esimerkiksi
737 vaikka, et opiskelija rupee työntekijöitten kans tai kumppaniks. Sinänsä
738 nopeemmin tapahtuu sitä kehittymistä sitten / mahdollisuuksia.

Opettajan puheessa faktuaalistavana asiantuntemuksena on omaan ja toisen puhujan (opettajan) asiantuntemukseen vetoava strategia. Haastateltavan omaan ja toisen opettajan asiantuntemukseen tukeutuvalla puheella (721–725) tuotetaan faktaksi työelämän haasteena uudenlainen ajattelutapa, jossa opiskelijat, opettajat ja työelämän edustajat yhdessä pohtivat ja tekevät asioita. Työelämäyhteistyön kehittämisdiskurssin keskeinen 'peruspilari' näin rakentuu.

Fokusryhmähaastatteluissa työelämän edustajan puheen lisäksi myös eri fokusryhmien ammattikorkeakoulujen opettajien puheen tunnuspiirteenä korostuu työelämän ja ammattikorkeakoulutuksen haasteena uudenlainen tasavertainen yhteistyö ja kehittäjäkumppanuus. Se sisältää molemminpuolisesti avoimen yhdessä tekemisen ja pohtimisen työelämän, opettajien ja/tai opiskelijoiden välillä. Tässä yhdessä pohtimisen ja tekemisen diskurssissa vedotaan uudenlaisen ajattelutavan omaksumiseen, jossa eri tavoin hyödynnetään opiskelijoita, opettajia, ja heidän työpanostaan. Puheen funktiona on tällöin työelämän kehittäminen ja asiantuntijuuden oppiminen. Tämän funktion tarkastelun avulla tuon esiin tulkintaani siitä, miten diskurssin funktio käyttöyhteydessään mahdollisesti vaikuttaa.

Puheessa rakentuu työelämän edustajalle, ammattikorkeakoulun opettajalle ja/tai opiskelijalle tasavertaisen kehittäjäkumppanin rooli ja orientaatio. Se, että ”palautetta on annettu puolin ja toisin” (728), ”et opiskelija on aktiivinen, avoin ja rohkea” (729–730) ja ”asettuu tasavertaiseen asemaan” (729–730) sekä ”rupee työntekijöiden kans tai kumppaniksi” (737) tuottavat opettajien puheessa opiskelijoiden toiminnan tietoisena toimintana suhteessa ympäristöön.

Ääri-ilmaisua ”parhaimmillaan” (725) käyttäen ja itse todettuun perustuen toinen opettaja astuu sisään edellisen haastateltavan opetta-

jan puheeseen ja vahvistaa (721–724) hänen esittämäänsä näkemystä työelämän edustajien ja opiskelijoiden uudenaikaisesta yhteistyöstä. Johtajien tuotetaan puheessa ottaneen opiskelijan ”työpariksansa” (726), jolloin kategorisointi opiskelijoista ”työpareina” vakuuttaa kuulijaa siitä, että työelämän edustajien ja opiskelijoiden väliselle avoimelle ja tasavertaiselle vuorovaikutukselle on olemassa työyhteisön tai organisaation johdon tuki.

Haastateltavan yksityiskohtainen kuvaus johtajien ja opiskelijoiden keskinäisestä tehtävien jakamisesta, vuorovaikutussuhteen luonteesta ja opiskelijan roolista tuottaa faktaksi puhujan itse todetut ja esitetyt tiedot työelämän edustajien uudenaikaisen ajattelutavan omaksumisesta. Samalla se rakentaa kuvaa heidän ja opiskelijoiden tasavertaisesta yhteistyöstä. Työelämäyhteistyön kehittämisdiskurssi saa näin voimaa ja tarkentuu konkreettisilla haastateltavan konstruoimilla sisällöillä. Tähän liittyy myös runsas asioiden sidosteisuutta vahvistavan ja -sanan käyttö (726, 728–729). Työelämän edustajan puheessa (730–737), faktuaalistavaa asiantuntemusta tuottaa hänen oma kokemuksensa ja asiantuntemuksensa. Esimerkkien käyttö tässä yhteydessä tekee esitettyä argumenttia helposti ymmärrettäväksi ja vastaanotettavaksi. Opettajan työn reaalitodellisuudessa opettajat, opiskelijat ja työelämän yhteistyökumppanit osallistuvat omista lähtökohdistaan tasavertaisina toimijoina työelämäprojekteihin. Tällöin jokainen voi vaikuttaa niiden etenemiseen, ja työelämäprojektin toiminnan kohteena olevan toiminnan kehittymiseen.

Kehittäjän orientaatioon kuuluu tietoinen pyrkimys systemaattiseen työn parantamiseen (vrt. Haverinen 2005, 101). Tavoitteena on usein muutos työssä, työkäytännöissä ja -ympäristöissä sekä niitä koskevassa asiantuntijuudessa. Kehittämistoiminta sosiaalialalla on vaativaa, ihmisten ja yhteisöjen väliseen suhteeseen ja vuorovaikutukseen liittyvää. Se on kokeilevaa ja monimuotoista toimintaa. Lisäksi se mahdollistaa erilaisten sosiaalisten ilmiöiden ja käytäntöjen lähitarkastelun. Kehittämistoiminnalle on ominaista myös tilanne- ja kontekstisidonnaisuus sekä eteneminen tavoitteisiin monien eri vaiheiden, mutkien ja yllätysten kautta. Se voidaan ymmärtää osana normaalia asiantuntijatyötä. Kehittäminen toteutuu yhä useammin projektimuotoisena. Sitä voidaan perustellusti kritisoida toiminnan ja sen tulosten hajanaisuudesta, lyhytkestoisuudesta ja jatkuvuuden puutteesta. Kyse ei ole ensisijaisesti tutkimuksesta,

vaikka kehittämistoiminnassa voidaan hyödyntää myös tutkimuksellisia asetelmia ja menetelmiä.

Sosiaalialan tuleville ammattilaisille on tärkeää muodostua käsitys ja kokemusta kehittämisen käytännöistä ja menetelmistä. Sen opettaminen on nähty keskeiseksi sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa. Siinä opetusta ja oppimista sekä niiden toiminta-alueen työelämän kehittymistä tukeva soveltava tutkimus- ja kehitystyö korostuivat jo lain ammattikorkeakouluopinnoista (L 255/1995) aikana. Keskeisiä painotuksia ovat olleet muun muassa sosiaalisen osaamisen vahvistaminen, työikäntäntöjen kehittäminen ja arviointi. Lisäksi on korostunut hyvinvointipalvelujen ja niiden asiakasryhmiin liittyvä kehittämistoiminta. (Vrt. Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007, 67–69.)

Yhdessä pohtimisen ja tekemisen diskurssi toistuu ja rakentuu uudensisältöiseksi kolmannen fokusryhmän työelämän edustajan puheessa. Siinä tuotetaan faktaksi uuden luomisen prosessin vaativan yhdessä pohtimista, miettimistä, aikaa ja toimintaa. Tällaisen prosessin tulokset voivat tietyn ajan kuluttua yllättää.

Ote 7.

T2:

1918 ... mä ite ainaki henkilökohtaisesti näänki, että, et se semmonen
 1919 vuorovaikutustyö ja semmonen yhdessä pohtiminen ja miettiminen ja
 1920 joskus jonkun puron sulkeminenkin tai se vaatii tietyn aikansa, niin siihen
 1921 vaan tulee alistuakin tai se on järkevääkin. Tänä päivänä siihen valmiin
 1922 konseptin kanssa niin mä luulen, että tän päivän työelämää puolin ja
 1923 toisin niin niin se ei ole ehkä hyvä tapakaan, vaan, et tavallaan
 1924 tunnustella ja lähtee miettimään ja myöskin kai sitä kautta se semmonen
 1925 moniäänisyys sitte on mahdollista toteutuakin, ja siitä voi tullaki jotakin,
 1926 kun, kun haetaan sitä yhdessä ja myöskin sen siihen alistuminen, että on
 1927 meillä jokaisella ne omat rakenteet ja kun uutta luodaan niin ei se ihan
 1928 ykskaks synny, et jotenki sillee sitte sieltä yllättäin aina tietyn ajan
 1929 päästä nouseeki joitakin hyviä asioita.

Vuorovaikutustyö ja yhdessä avoimesti pohtiminen ja miettiminen rakentuvat työelämän edustajan puheessa asiana, ”joka vaatii tietyn aikansa, ja johon tulee alistua (1918–1921).” Puheessa faktuaalistavaa asiantunte-
 musta edustaa työelämän yhteistyökumppanin henkilökohtainen näke-

mys ja asiantuntemus. Sen lisäksi puheessa on myös vaihtoehdottomaan puheen strategiaan vetoamista (1920–1921).

Puheessa tukeudutaan siihen, että valmiin konseptin kanssa eteneminen ei ole hyvä tapa edetä tämän päivän työelämässä. Tunnustelun, yhdessä miettimisen ja hakemisen kautta mahdollistuu moniäänisyyden toteutuminen. Toisaalta ristiriitojen ja jännitteiden esiin nostamistakaan ei tulisi välttää, vaan hakea niihin ratkaisuja avoimen keskustelun kautta.

Kehittäjäkumppanin orientaatio edellyttää pitkäjänteistä toimintaa. Uuden luomisen jokaisen omista rakenteista käsin ei tuoteta puheessa syntyvän ”ihan” (1927) nopeasti. Se rakentuu mahdollisuutena yllättää aina tietyn ajan päästä joillakin hyviksi määrittyvillä asioilla, vaikkei aluksi sellaiselta vaikuttanutkaan. Ääri-ilmaisu ”aina” (1928) vakuuttaa kuulijaa yllätyksellisyydestä säännönmukaisena toimintana. Käyttämällä sanaa ”henkilökohtaisesti” (1918) puhuja erottautuu ammattikorkeakoulun opettajien näkemyksestä.

Puhuvaa subjektia ei jätetä epäselväksi, vaan argumentaatiopositio konstruoidaan vahvasti puhujan henkilökohtaisesti kannattamana asiana. Tämä näkyy konkreettisesti minä-puheen viljelemisenä ”mä ite ainaki henkilökohtaisesti näänki... (1918)”. Metafora ”puron sulkeminen” (1920) (tai se eli puron toteutuminen) luo tehokkaasti halutunkaltaisia sivumerkityksiä. Nämä liittyvät siihen, että joskus esimerkiksi jonkun tavoitteen saavuttaminen voi tarkoittaa jostakin toisesta tavoitteesta luopumista. Se, että asioiden eteneminen ”vaatii tietyn aikansa” (1920) ja siihen ”tulee” (1921) alistua ilmaisevat asiantilan ja tapahtumien vaihtoehdottomuutta.

5.3 Työn ohjaajan orientaatio

Sosiaalialan asiantuntijatyön ja organisaatioiden toiminnan muutoksessa opiskelijoiden ja työelämän yhteistyökumppaneiden opettajien ohjauksessa toteutuva oman työn, ja siihen perustuvien kokemusten, tuntemusten, ristiriitojen ja kehittämistarpeiden tarkastelu on tärkeää. Tällaisen työn ohjaus voidaan nähdä osana opettajan omaa ammatillista ja tietoista työorientaatiota ja sen -prosessia. Siinä hän ohjaa opiskelijoita ja työelämän yhteistyökumppaneita ammatillisen toiminnan muutoksen ja muut-

tuvan toimintaympäristön pohtimiseen ja arviointiin. Tämä muistuttaa työnohjaajakoulutuksen hankkineiden ja usein oman organisaation ulkopuolelta tulevien työnohjaajien suorittamaa pitkäkestoista, tavoitteellista ja sopimukseen perustuvaa työnohjausta. Sen perustehtävänä on oman työn tutkiminen kahdenkeskisessä yhteistyössä työnohjaajan kanssa tai työnohjausryhmässä (vrt. Siltala 2004).

Työn ohjauksen tavoitteena opettajan tietoisena orientaationa on etenkin opiskelijoiden ammatillisen kasvun, työssä ja työyhteisössä suoriutumisen tukeminen. Tämä näkyy työn ohjauksessa ja muussakin ohjaustoiminnassa opettajan ammattitaidon ja oman persoonan käytön asettamisena palvelemaan ohjattavan ammatillista kasvua. Tavoitteena on parantaa kykyä työn ongelmien ratkaisuun ja hallintaan sekä työn kehittämiseen esimerkiksi opiskelijoiden harjoittelujen aikana. (Ojanen 2000, 12–13, 25–29.)

Puheessa rakentuu faktaksi se, että sosiaalialan työmenetelmien käyttäjät ovat arkoja tekemään ratkaisuja ja perustelemaan toisin toimimisen mahdollisuuksia.

Ote 8.

Ht:

4385 Mikä siinä oli olennaista, jos ajatellaan sitä et miten nää
4386 asiantuntijuuden eri elementit siinä lähti kehittymään ja mitä se
4387 prosessi tuloksena sitten sitten syntyi niin niin, mikä oli niinku
4388 olennaista tässä mitä jää mielenpäälle?

O20:

4389 Tuloksena

O21:

4390 Hmm

O21:

4403 En tiää, et onks tää nyt niin niin selkeesti tuohon vastaus, mut, et se
4404 mikä musta niinkun oli siis, siis on semmonen huima kokemus on se,
4405 et mehän tehtiin aika niinku välillä mun mielestä aika niinkun
4406 rohkeita ja radikaalejakin ratkasuja suhteessa näihin työntekijöihin eli
4407 eli avattiin jotenki niinku siellä työn ohjauksessa () joku sano, et
4408 pitääks tehdä näin, mut eihän niin voi tehdä niin niin me avattiin

4409 niinku sillä kysymyksellä, et miks niin ei voi tehdä ja päädyttiin mones
 4410 tapaukses, et meillä ei oo mitään kädessä, miks niin ei vois toimia ja
 4411 toimittiin niin ja must tää oli esim. yks asia mikä, jossa niinku näkyi se,
 4412 että, et, et meillä oli niinku tällä hetkellä kanttia sanoa monessa,
 4413 monessa paikassa, et kyl niin voi toimia / jo ja se peruskysymys ja
 4414 se perus niinkun juttu on se, että mun mielestä niinkun esimerkiks
 4415 näissä yhteistyökumppaneissa tai ylipäätään sosiaalialan niinku
 4416 työmenetelmissä niin ollaan arkoja tekemään ratkasuja ja
 4417 perustellaan sitä, että, et, et sitä ei voi ja sitä peruskysymystä, et miks
 4418 niin ei voi tehdä on hirveen vähän ja ja tällä hetkellä musta kun, kun
 4419 on ihmisten kans niinku tekemisissä muuten niin sitä on on niinku
 4420 jollain tavoin semmosta materiaalia perustella, et kyl niin voi tehdä ja
 4421 se toimii ja must se on niinku se on jotenki niinkun upeeta sitä ei se
 4423 työskennellä niin uskaltaa kysyä, että miks ei sitten.

Opettajan puheessa (4413–4423) faktuaalistavaa asiantuntemusta edustaa puhujan oma asiantuntemus ja näkemys peruskysymykseen siitä, että ammattikorkeakoulutuksen yhteistyökumppaneissa ja sosiaalialan työmenetelmissä on arkuutta tehdä uudenlaisia ratkaisuja. Tässä alkaa rakentua osana laajempaa työelämäyhteistyön kehittämisdiskurssia työmenetelmien kehittämisdiskurssi. Diskurssien muodostamisessa usein tuntui siltä, että jokin muodostamani puhetapa oli tarpeen hajottaa kahdeksi eri puhetavaksi. Toisaalta puhettavan muuttaminen saattoi aiheuttaa tilanteita, että jotkut tekstikohdat eivät enää sopineetkaan muodostettuun uuteen diskurssiin.

Haastattelija kysyy (4385–4388), mikä projektissa oli olennaisinta asiantuntijuuden eri elementtien kehittymisen liikkeelle lähdön kannalta ja mitä prosessin tuloksena syntyi. Haastateltava opettaja osoittaa ymmärtävänsä kysymyksen vastaamalla lyhyesti ”tuloksena” (4389), jota myös toinen haastateltavan fokusryhmän opettajista jää miettimään ”Hmm” (4390). Haastateltava opettaja jatkaa puhettaan (4403) esittämällä retorisen kysymyksen siitä, onko hänen vastauksensa selkeästi vastaus haastattelijan kysymykseen. Hän jatkaa itse todettuun vetoavaa puheenstrategiaansa tuottamalla puheessaan (4403–4406) huimana kokemuksena sen, että ammattikorkeakoulun opettajat tekivät välillä aika rohkeita ja radikaaleja ratkaisuja suhteessa työntekijöihin.

Tämän tuotetaan puheessa (4407–4411) tapahtuneen avaamalla ”työnohjauksessa” toisin toimimisen mahdollisuuksia. Tulkitsen opetta-

jalle rakentuvan puheessa (4407–4423) työn ohjaajan orientaation, joka tuotetaan kysymyksien esittämisenä ja vuorovaikutuksessa työn ohjattavien (työntekijöiden) kanssa tapahtuvana toimintana. Siihen kuuluu toisin toimimisen kautta tapahtuva kokemuksellinen oppiminen ja uuden oivaltaminen. Pitkä tauko (4413) ilmaisee sitä, miten puhuja valmistautuu ja valmistele kuulihoitoaan siirtyessään puheessaan peruskysymyksen äärelle. Opettajan puheessa (4413–4423) arkuus tehdä uudenlaisia ratkaisuja rakentuu sellaiselle perustelulle, jossa toiminnan perusteita ei kyseenalaisteta. Kvantifointiin viittaava sanapari ”hirveen vähän” (4418) vakuuttaa kuulijaa tämän ’peruskysymyksen’ esittämisen vähäisyydestä. Minäpuheen viljely ”musta” (4404, 4418), ”mun mielestä” (4405, 4414) ja ”must” (4411, 4421) tuottaa asian puhujan henkilökohtaisesti ajamana ja kannattamana tai ilmaisee muutoin voimakasta sitoutumista asiaan (vrt. Jokinen 1993, 220).

Toistuva määre ”aika” (4405) yhdessä sanan ”välillä” (4405), ”meillä” (4410, 4412) ja ”meijän” kanssa (4422) luo yhteenkuuluvuutta ammattikorkeakoulun opettajien välille. Toistuva passiivimuotoinen puhe ”avattiin” (4407, 4408), ”päädyttiin” (4409) ja ”toimittiin” (4411) häivyttää kuitenkin tarkan toimijuuden, jolloin asiat vain tapahtuvat ja syiden spesifointi tulee mahdottomaksi.

Ääri-ilmaisu ”ei mitään” (4410) lausumassa ”et meillä ei oo mitään kädessä miks niin ei vois toimia” korostaa haluntunkaltaista vaikutelmaa toisin toimimisen mahdollisuuksista. Sanalliseen kvantifioivaan puheen strategiaan viittaava toistuva sana ”monessa” (4412–4413) tähdentää sitä, että kyseessä olevalla hetkellä ammattikorkeakoulun opettajilla oli useissa paikoissa ”kanttia” sanoa näkemyksensä. Tämä liittyi siihen, miten voidaan toimia. Kyllä-sanan puhekielinen lyhenne ”kyl” (4413) toimii retorisesti vahvistavana. Opettajan puheessa (4418–4421) tukeudutaan ihmisten kanssa työskentelyn mukanaan tuomaan ”kokemusasiantuntijuuteen”. Se antaa materiaalia perustella erilaisia toimintatapoja, joiden konstruoidaan toimivan. Ammattikorkeakoulun opettajien tapa toimia tuotetaan puheessa (4421–4423) sellaiseksi, jossa uskalletaan kysyä toisin toimimisen mahdollisuuksia.

Työn ohjauksen sisälle rakentuu opettajan puheessa faktaksi (4324–4329) teoreettinen tarkastelu siitä, mitä työmenetelmän kehittämisen prosessissa on toteutumassa. Työmenetelmien kehittämisdiskurssi saa

uuden lisän, kun opettajan puheessa vedotaan kehittämisen prosessin teoreettiseen tarkasteluun ja pohtimiseen. Tällöin ollaan jo hyvin lähellä toiminnanteoreettista ja kehittävän työnohjauksen (Engeström 1987) näkökulmaa. Siinä tarkastellaan systemaattisesti teorian ja käytännön yhteensovittamista osana työn kokonaisuuden hahmottamista kehittämisen kontekstissaan. Opettajan puheessa toistuuakin sana ”työnohjaus” työn ohjaamisen sijasta.

Ote 9.

O21:

4320 Joo mä mietin sitä, et jos sitä rakenteellisesti silläläilla niinku kattoo
4321 niin, niin, niin kyllä mun mielestä siinä niinku yks selkeä asia oli, oli
4322 niinku siis tää, että, et, et, mikä niinku s jos aattelee sen
4323 työmenetelmän kehittämistä niin, niin meillähän oli niinku tosiaan
4324 tiivis työnohjaus ja musta sen työnohjauksen sisällä selkeesti lähti se,
4325 että se ei ollu vaan niinkun sitte vain työnohjausta, vaan, vaan
4326 siihen niinku yritettiin myöskin niinku jotenki nostaa sitä sille tasolle,
4327 että, et mikä, mitä niinku se, mitä me teoreettisesti tarkastellaan niin,
4328 mikä on toteutumassa ja mitä, mikä niinkun, miten, mikä tässä niinku
4329 alkaa elää siinä prosessissa. Ihan semmosia jotenki niinku pohdittiin...”

Puheessa faktuaalistavaa asiantuntemusta edustaa puhujan oma asiantuntemus. Puheessa vedotaan yhtenä selkeänä asiana työmenetelmän kehittämisessä olleen tiivis työn ohjaus ja kehittämisen prosessin teoreettinen tarkastelu ja pohtiminen. Tässä työmenetelmän kehittämisdiskurssissa (4320–4329) puhuvaa subjektia ei jätetä epäselväksi. Sen sijaan puhe kertoo haastateltavan opettajan myös itse työn ohjaajan roolista käsin vahvasta sitoutumisesta puheena olevaan asiaan ja ammattikorkeakoulun opettajien yhteiseen työn ohjaukseen. Tämä ilmenee konkreettisesti selkeänä minämuotoisena puheena ”mun mielestä” (4321) ja ”musta”(4324) sekä me-retoriikkana (4323, 4327). Runsas puheen takkuilu sanojen toistumisena sekä ”niinku”- ja ”niinkun”-muodossa heikentävät kokonaisuutena puheen faktuaalista vaikutelmaa.

Työn ohjaajana toimiminen edellyttää opettajien työn arkitodellisuudessa vahvaa sekä teoreettisesti koulutuksen että käytännön kokemuksen kautta tapahtunutta perehtymistä yksilöiden, ryhmien ja yhteisöjen työnohjaukseen. Layderin (1993) tutkimuskartan diskurssi-

analyttisessä sovelluksessa yhteiskunnalliset, työmarkkinoiden ja koulutusjärjestelmän muutokset muodostavat kontekstin sosiaalialan ammattikorkeakoulutukselle ja siihen liittyvälle asiantuntijuuden muutokselle. Monien asiantuntijuuksien kasvanut tarve sosiaalialan työssä ja koulutuksessa, kansalaisten aiempaa suurempi tietämys ja asiantuntijuuskäsitteen laventuminen ovat lisänneet myös sosiaalialan opettajien asiantuntijuuden ja sen orientaatioiden jäsentämisen tarvetta asiantuntijuuksien kokonaisuudessa. Työn ohjaus voi opettajan työssä toimia osana sitä oppimis- ja kehitysprosessia, jossa opettajan asiantuntijuus ja itseymmärrys työnsä toteuttamiseen ja kehittämiseen muotoutuu.

Asiantuntijakäsitteen laventumisesta esimerkkejä ovat praktinen eli käytännöllinen ja vasta-asiantuntijuus. Nikolas Rose (1995, 34) katsoo vasta-asiantuntijuuden nousun taustalla olevan esimerkiksi radikaalivasemmiston ja naisliikkeen tieteseen, professioon ja asiantuntemukseen kohdistuvien kritiikkien. Näissä kritiikeissä asiantuntijoiden ja heidän asiakkaidensa valtasuhde katsottiin epätasaiseksi.

Ratkaisuna tähän esitettiin, että kokemukseen perustuvan maallikotiedon olisi syrjäytettävä asiantuntijuus. Professionaalisuuden jossain määrin tapahtunut purkautuminen on antanut tilaa erilaisille vasta-asiantuntijuuden muodoille. (Mt.)

5.4 Sosiaalialan kriittisen keskustelijan orientaatio

Sosiaalisen toimijuuden tarkasteluun kuuluu peruskysymyksenä se, miten yksilö voi vaikuttaa yhteiskuntaan ja rakenteisiin, ja miten ne taas vaikuttavat häneen. Tämä on tärkeää myös opettajan orientaatioiden kannalta. Orientoituessaan työhönsä opettaja peilaa ja määrittää suhdettaan toisiin ihmisiin kuten opiskelijoihin, opettajiin ja työelämän yhteistyökumppaneihin. Lisäksi hän pohtii ja arvioi kriittisesti toimintansa edellytyksiä, itse toimintaa ja sen vaikutuksia.

Opettajan puheessa tuotetaan faktaksi se, että työelämän ja ammatillisen opetuksen tulee olla niin paljon vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, että isot yhteiskunnalliset, ideologiset kysymykset voidaan puhua yhdessä auki.

Ote 10.

O09:

2292 ... kyllä must tän

2293 verkostohankkeen yhteydessä on ollut tilaa kaikenlaiselle keskustelulle

2294 erilaisina vuorokauden aikoina. Ne on antanu niinku sellasen

2295 oivalluksen myöskin, että, että kyllä työelämän ja ja tuota ammatillisen

2296 opetuksen pitää olla niinkun niin paljon vuorovaikutukses toistensa

2297 kanssa, että nää isot ideologis-yhteiskunnallis-eettiset kysymykset

2298 voidaan puhua auki yhdessä, ja ja toistaiseksi siihen ei riittävän

2299 sellaista niinkun yhteisesti tunnustettua foorumia ole, et on siinä aika

2300 niinku hullu tilanne, että, että jos oppilaitoksista lähtee tulemaan

2301 niinku markkinavoimien palvelijoita, ja ja se on niinkun tuottaa kentälle

2303 niinku sellasta professionaalista lähestymistapaa, joka on ristiriidassa

2304 sen ideologian kanssa, mitä, mitä sitten taas toisaalta niinkun olemassa

2304 olevassa () niinku nähdään tai tai pidetään niinku vielä kiinni, et et

2305 siinä, siinä vois niinku tehdä niinku ristiriitoja, et se / musta tää on

2306 niinku tää hirveen iso haaste sinänsä, ja ja musta se et on ollu

2307 mahdollisuus keskustella näistä asioista, käydä niinku tällast dialogia

2308 jossain tämmösis tilaisuuksissa osottaa sen, et kyllä niistä asioista

2309 voidaan puhua, mut et sil sille pitää löytyä vain niinku tilaa, et

2310 virallisemminkin.

Opettajan puheessa faktuaalistavaa asiantuntemusta edustaa puhujan oma asiantuntemus, tosin puheen alku rakentuu itse todettuun puheen strategiaan vedoten: ”kyllä must tän verkostohankkeen yhteydessä (2292–2294) on ollut tilaa kaikenlaiselle keskustelulle erilaisina vuorokauden aikoina”. Niiden tuotetaan puheessa antaneen oivalluksena edellä mainitun työelämän ja ammatillisen opetuksen vuorovaikutuksen tarpeellisuuden. Opettajan työn todellisuudessa työelämän ja ammatillisen opetuksen vuorovaikutus on kahdensuuntaista. Opetus voi hyödyntää työelämää esimerkiksi kontekstoimalla ajankohtaisia kysymyksiä teoreettisesti ja osallistumalla työelämän käytäntöjen kehittämiseen. Työelämä pakottaa näin opetusta vastaamaan ajankohtaisiin haasteisiin.

Työelämän ja ammatillisen opetuksen vuorovaikutusdiskurssissa (2292–2310) rakentuu opettajalle sosiaalialan kriittisen keskustelijan orientaatio. Siihen hän tietoisesti asettuu ammatillisen opetuksen ja työelämän välillä erilaisissa tilaisuuksissa ja foorumeilla. Kriittisyys on itsestään selvinä pidettyjen asioiden kyseenalaistamista (vrt. Juhila 1999b,

220). Opettaja voi esimerkiksi tuoda esiin asiakkaiden ”ääntä” – puhetta, joka voi olla kriittistä esimerkiksi sellaiselle ammattikorkeakouluopettajan tai työelämän yhteistyökumppanin puheelle, joka saa maailman näyttämään itsestään selvältä, ristiriidattomalta tai vakaalta. Valtaa ei tällöin nähdä pysyvänä rakenteena, ominaisuutena tai etuoikeutena, vaan alati muotoutuvana prosessina. Se realisoituu esimerkiksi tilanteisesti ja paikallisesti voimasuhteiden järjestelminä. (Foucault 1998.)

Opettajan puheessa tukeudutaan siihen, että työelämän ja ammatillisen opetuksen vuorovaikutukselle ei toistaiseksi ole ollut riittävän yhteisesti tunnustettua foorumia. Puheessa tuotetaan aika ”hulluna” tilanne, jossa oppilaitoksista eli tässä ammattikorkeakouluista alkaa tulla markkinavoimien palvelijoita. Näin rakentuu kentälle toisenlaista professionaalista lähestymistapaa. Se on ristiriidassa sen ideologian kanssa, mistä työelämän käytäntö vielä pitää kiinni. Työntekijän oman työn reaalityodellisuudessa ideologia tarkoittanee pohjoismaisen mallin mukaisesta hyvinvointivaltioideologiasta kiinni pitämistä. Tällöin hyvinvointivaltion toiminta ja sen oikeutus on aina sidoksissa laajempaan sosiaaliseen järjestykseen ja institutionaaliin käytäntöihin.

Ristiriidan esiintuominen oppilaitosten ja työelämän käytäntöjen välillä rakentaa eettistä diskurssia. Siinä vedotaan arvojen ja etiikkaa koskevan keskustelun tarpeellisuuteen ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välillä. Diskurssien tulkinta edellyttää kontekstia ja päinvastoin. Toimijat – opettajat ja työelämän yhteistyökumppanit puhuvat monella eri kontekstin tasolla. Puheen merkityksen ymmärtäminen vaatii näiden ainakin osittaista hallitsemista. Opettaja tulkitsee tässä puheaineiston otteessa oppilaitoksen ja työelämän toimintaa laajassa yhteiskunnallis-eettisessä kontekstissa, kun taas puhe-aineistossani muutoin opettajat voivat liikkua puheessaan myös hyvin suppeasti areenan alueella.

Isojen ideologis-yhteiskunnallis-eettisten kysymysten puhumatta jättäminen jättää puheessa mahdollisuuden ristiriitoihin koulutuksen ja työelämän kentän lähestymistapojen välillä (”vois niinku tehdä niinku ristiriitoja... (2305)”. Aineistossa määrällisesti niukasti, mutta painokkaasti esiin nostettu eettinen diskurssi alkaa rakentua. Sillä raivataan tilaa muille esimerkiksi humanistisen diskurssin korostamalle kansalaisvastuulle.

Opettajan työn todellisuudessa markkinasuuntautuneen koulutuspolitiikan seurauksena hallinnollista säätelyä minimoimalla ja koulutuk-

sen toimijoiden päätösvaltaa lisäämällä valtaa on siirretty Suomessa oppilaitoksille (Vrt. Tiilikkala 2004). Kehityksen kääntöpuoli on näkynyt opettajien työmäärän lisääntymisenä ja heikentänyt myös koulutuksen valtakunnallista yhtenäisyyttä. Esimerkiksi sosiaalialan koulutuksen riittävän yhtenäisen osaamisen saavuttaminen vaatii ammattikorkeakoulujen sosiaalialan opettajien verkostolta pitkäjänteistä osaamisstrategiatyötä. Siihen tuskin on ilman riittävää työn resursointia mahdollisuuksia.

Pitkä, selvästi puheesta erottuva tauko (2305) valmistaa kuulijaa opettajan puheen jatkumiseen (2305–2310). Siinä hän vahvistaa puheesaan näkemyksensä koulutuksen ja työelämän kentän mahdollisuudesta keskustella yhdessä ideologisista, yhteiskunnallis-eettisistä kysymyksistä ”hirveen” isona haasteena. Tälle määrittäyty puheen lopuksi tarve löytää tilaa yleisemminkin. Yhtenä faktuaalistamisen keinona on pakkoa, varmuutta ja vaihtoehdottomuutta ilmaisevan sanan ”pitää” (2309) käyttö.

Puhujan kielenkäyttöä sävyttää runsas arkikielen täytesanojen esi-merkiksi ”tuota” ja ”niinku” käyttö. Toisen haastateltavan opettajan puheessa rakentuu lisäksi tarve käydä yhteistyössä työelämän kanssa arvokeskustelua siitä, mitä sosiaalialalla nyky-yhteiskunnassa pitäisi tehdä. Tällaista keskustelua konstruoidaan tarvittavan, jotta sosiaalialan näkökulma ei jää jalkoihin ja koulutuksen tuottamasta ammattitaidosta ammattieettisissä kysymyksissä.

Puheessa rakentuu faktaksi se, että sosiaalialan ammattikorkeakoulu-opetuksen ja sosiaalialan täytyy olla yhteydessä siihen, mitä ihmisten arkielämässä tapahtuu.

Ote 11.

O09:

2638 () että jotenki mun mielestä kuitenkin täs törmää yhteistyössä niinkun
 2639 niinkun jotenki tärkeitä () mun kanta on se, että, et voitais niinku
 2640 työelämän kans yhteistyössä niinku arvokeskustelua, arvot ja etiikka
 2641 on niinku semmosia keskusteluja, joita, joita pitäs niinku yhteisesti
 2642 pohtia, et mitä, mitä niinku sosiaalialalla nyky-yhteiskunnas pitäs
 2643 tehdä, että, et sosiaalinen näkökulma ei jää jalkoihin ja miten
 2644 koulutuksen pitäs niinku mikä on se ammattitaito niinkun sen
 2645 ammattietiikan ja tota näitten sen tyyppisten, et onko olemassa
 2646 semmosta yksimielisyyttä tai jotakin mistä me mistä arvo
 2647 arvokeskustelussa voita niinku päättää, et mun mielestä se se, että
 2648 opiskelijat on niinku nähny työelämä projektin merkityksellisenä on

2649 juuri se, että, että ne on kokenu niinku tehneensä jotakin asiaa ja
 2650 samoin myös ne opettajat, jotka on niinku et ne on saanu jotain
 2651 semmosta, mitä itse arvostaa, niin niin jotakin se itse tehtyä, et se ei
 2652 oo pelkästään tämän () tai tai ja tota niinku sellasia mun
 2653 mielestä niinkun ois paitsi sen takia, et se on opiskelijoille
 2654 merkityksellistä niin ihan sen takia, että, et me tää sosiaalialan täytyy
 2655 olla yhteydessä siihen, mitä mitä siellä sosiaaliasiakkailla, ihmisillä
 2656 niinku tapahtuu, ja ja niinku sitä keskustelua musta täytys käydä,
 2657 vaikka se on tärkeetä tehdä tätä projektin arviointia ja muita, mut, että e
 2658 se täytys käydä niinkun joko ennen taikka yhtä aikaa sitä keskustelua
 2659 niinku, niinku todella, koska se on mun mielestä niinkun se asian ydin
 2660 kuitenkin, että, et tavallaan, et ettei niinku pelkästään niin, et kokeillaan
 2661 jotain menetelmää tai muuta, niin ne on pienempiä asioita ku se, että
 2662 ollaanko me käyty semmosta keskustelua vai ei ()

O11:

2663 Niin jotenki uskalletaanko me niinku yhdessä sitte tavallaan tuoda
 2664 sitä äänträ esiin () omissa toimintaympäristöissä, mut myöskin niinku
 2665 sitte yhteiskunnassa, ja ja ja olla olla kuitenkin siinä vaikuttamassa
 2666 kyllähän niinku sosiaalialan työ ja sosiaalityön tällöinen yks
 2667 keskeinen on tuoda erilaisten ihmisten ääntä ja niitä pulmia
 2668 ja probleemoita, joissa eletään ja mä toisaalta niinku siinä
 2669 mielessähän tää mejän alue ja kaupunki on aika innovatiivinen, että
 2670 täältä kyllä löytyy sellasia, sellasia asioita, jotka on niinku keskeisiä
 2671 yhteiskunnassa ja merkittävänä ihmisten elämässä tänä
 2672 päivänä, et jotenki minä kyllä kanssa nään, että täs on niinku
 2673 mejän yhteinen tehtävä ja mä uskon, että opiskelijat kuitenkin
 2674 innolla on mukana, ja jopa osaa mennä opin opintojen tavallaan
 2675 niinku opintojaksoista ja koko opetussuunnitelman työki on nivottu
 2676 siihen, ja ja on tota näitä antistrategia painopistealueita, et
 2677 () se voi olla hyvin moninaista, et
 2678 välttämättä aina uskalleta parrikaadeilleki, on toivottavasti on sitäkin,
 2679 mutta tota, et kuitenkin myöski täällä (poistettu) nää työhön
 2680 sijoittumisen alueet ja ne tilanteet, ne on vähän erilaiset, että, et toi
 2681 mitä tuli () projektien osalta niin niin tota ihan, ihan ne ihmiset, jotka
 2682 näissä hankkeissa on ollu mukana niin ovat hyvin kyllä sijoittunu.

Työelämän ja koulutuksen vuorovaikutusdiskurssissa rakentuu uudenlaisia haasteita opettajan kriittisen keskustelijan orientaatiolle esimerkiksi *eettisen osaamisen* näkökulmasta. Puheen eettinen ulottuvuus vahvistuu ja

rakentuu eettiseksi diskurssiksi. Näin tapahtuu, kun opettajan puheessa (2638–2647) vedotaan siihen, että ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän yhteistyössä voitaisiin käydä arvokeskustelua arvoista ja etiikasta. Lisäksi tukeudutaan tarpeeseen pohtia sitä, mitä sosiaalialalla nyky-yhteiskunnassa pitäisi tehdä, ettei sosiaalinen näkökulma jää jalkoihin. Metaforan käyttö tarkoittaa ”sitä, että jotakin asiaa on kuvattu sellaisilla käsitteillä, jotka eivät kirjallisesti vastaa sen kirjaimellista määritelmää (Jokinen 1999, 148).” Opettajan puheessa metafora ”jää jalkoihin” tekee puheena olevaa asiaa ymmärrettäväksi aktivoimalla merkityspotentiaaleja. Ne vahvistavat ymmärrystä siihen, että tarvitaan aktiivista toimintaa, jotta sosiaalinen näkökulma ei tule poljetuksi muiden erilaisten yhteiskunnallisten intressien alle.

Opettajan työn reaalityodellisuudessa sosiaalisen näkökulman puolustaminen tapahtuu yleensä välillisesti. Esimerkiksi se voi toteutua sosiaalialan tulevien ammattilaisten opetuksessa tai tutkimus- ja kehitystoiminnan ja valtakunnallisen opettajien sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston vaikuttamistyössä.

Puheessa tuotetaan (2644–2647), että koulutuksen pitäisi määrittää ammattitaito ammattietiikan ja arvolähtökohtien pohjalta. Lisäksi siinä rakentuu tarve tutkia, onko olemassa sellaista yksimielisyyttä, josta ammattikorkeakoulun opettajat ja työelämän edustajat voisivat arvokeskustelussa päättää. Toistuva sana ”pitäisi” (2642 ja 2644) korostaa asiantilan vaihtoehdottomuutta, jota konditionaalinen ”isi” -muoto lieventää. Opettajan puheessa (2647–2651) rakentuu hänen näkemyksensä opiskelijoiden kokeneen työelämäprojektit merkityksellisinä ”juuri” siksi, että he ovat kokeneet tehneensä jotakin asiaa. Samoin opettajat ovat saaneet tehdä itse jotakin arvostamaansa. Sana ”juuri” (2649) korostaa työelämäprojektien merkityksellisyyttä nimenomaan tämän vuoksi. Puheessa nojaututaan (2654–2662) siihen, että sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän yhteistyössä täytyy sosiaalialalla olla yhteydessä ihmisten arjen tapahtumiin..

Vaihtoehdottomuutta ilmaiseva sana ”täytyy” (2654) häivyttää tehokkaasti vaihtoehtoja ja toimii tässä asiantilan faktuaalistamisen keinona: sosiaalialan täytyy vaihtoehdottomuuteen vetoavassa puheen strategiassa olla yhteydessä ihmisten arkeen. Se keskustelu rakentuu puheessa asian ytimeksi. Hieman lievempi toistuva konditionaalimuoto ”täytyy”

(2656–2657) korostaa keskustelun tärkeyttä sosiaalialan ihmisten arjesta. Me-retoriikan käyttö ”me” (2654, 2662) luo mielikuvaa ammattikorkeakoulusta ja työelämän yhteistyökumppaneista yhtenäisenä joukkona. Sillä on sosiaalialaa koskevat yhteiset intressit. Minä-muotoisen puheen viljely ”musta” (2656) ja ”mun mielestä” (2659) vahvistaa puhujan sitoutumista puheena olevaan asiaan.

Fokusryhmän opettajien puhetilanteen vuorovaikutuksessa toinen opettaja tuottaa puheessaan kysymyksen (2663–2665). Se koskee sitä, uskaltavatko ammattikorkeakoulun opettajat ja työelämän yhteistyökumppanit eli ”me” yhdessä (2663) tuoda omissa toimintaympäristöissä esiin sitä ”ääntä”, mitä ihmisille yhteiskunnan arjessa tapahtuu ja olla vaikuttamassa asioihin. Puheessa määrittyy (2666–2668) sosiaalialan työn ja sosiaalityön yhdeksi keskeiseksi asiaksi tuoda esiin erilaisten ihmisten ääntä ja ongelmia, joiden kanssa eletään. Sana ”kyllähän” toimii tässä retorisesti vahvistavana. Sanallinen määrällistäminen ’yhdeksi’ keskeiseksi asiaksi rakentaa edellä mainitusta asiantilasta faktaa. ”Meidän alue ja kaupunki” määrittyvät tässä mielessä ’aika’ innovatiivisiksi. Niistä rakentuu opettajan puheessa löytyvän asioita, jotka ovat keskeisiä yhteiskunnassa ja merkittäviä ihmisten elämässä tänä päivänä. Määre ”aika” (2669) lieventää alueiden innovatiivisuuden astetta.

Opettajan työn reaalityöeläisyydessä osa ammattikorkeakoulun sosiaalialan opettajista on innokkaita hyvinvointivalttiolisten arvojen ja kansalaisten äänen puolustajia sosiaalialalla. Myös Päivi Niiranen-Linkama (2005) identifioi ammattikorkeakoulun viiden sosiaalialan opettajan haastattelujen perusteella väitöskirjassaan hyvinvointivalttion puolustusta, kriittisyyttä markkinaperustaisia palveluja kohtaan, julkisen sektorin erityisen etiikan olemassaoloa ja ”meidän asiakkaiden” puolustamista.

Opettajan puheessa (2672–2674) tuotetaan tämä ammattikorkeakoulun opettajien ja työelämän yhteistyökumppaneiden yhteiseksi tehtäväksi, jossa opiskelijat ovat innolla mukana vaikuttamassa. Samalla puhuja luo me-retoriikan käytöllään (”meidän”, 2673) yhteenkuuluvuuden tunnetta ammattikorkeakoulun opettajien ja työelämän yhteistyökumppaneiden välille. Vaikuttamistoiminnan mahdollisuudet määrittyvät puheessa (2677–2680) moninaisiksi vaihdellen eri työhön sijoittumisalueittain ja tilanteittain: ”Se voi olla hyvin moninaista...vähän erilaiset (2677–2680).” Sana ”hyvin” (2677) korostaa vaikuttamisen mahdollisuuksien

moninaisuutta. Sana ”vähän” (2680) lieventää pääsanaansa erilaiset, tosin toisaalta sanapari ”vähän erilaiset” myös korostaa eroa suhteessa muuhun Suomeen.

Opettajan kriittisen keskustelijan positio ja orientaatio mahdollistaa kriittisyyden esimerkiksi ammattikorkeakoulutukseen sisään rakentuneita erilaisia yhteiskunnallisia intressejä ja suuntautumisia kohtaan sekä pureutumisen työelämän kanssa ristiriitaisiin, mahdollisesti epätasa-arvoa ja uudenlaisia (alistus)suhteita tuottaviin käytäntöihin. Se on paitsi vaihtoehtojen avaamista, myös kriittisyyttä opettajan itse opetus- ja työelämäprojektitoiminnassaan luomille konstruktioille.

5.5 Opettajien diskursseista työelämäsuhteen asiantuntijuuden orientaatioihin

Tässä luvussa olen käsitellyt opettajien työelämäprojekteja koskevassa asiantuntijapuheessa rakentuneita opettajien orientaatiota. Samalla olen käynyt läpi niihin liittyviä opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuutta faktuaalistavia asiantiloja ja tapahtumia, faktuaalistamisstrategioita ja käytettyjä retorisia keinoja. Opettajien orientaatioiden koostaminen aineistokatkelmista voi synnyttää niistä valmiin, pysähtyneen ja lopullisen tuntuksen vaikutelman. Ne ovat kuitenkin konstruktioita, joita opettajat tekevät puhuessaan olemassa oleviksi. Opettajien orientaatioiden konstruktiot ovat jatkuvasti uudelleen rakentuvia. Aineisto näyttäytyy tutkimuksessani aktiivisena, opettajien välisenä toimintana. Diskursseista keskeisiksi rakentuvat opettajien orientaatioita koskevassa asiantuntijapuheessa *opetus- ja oppimisdiskurssi*, *tutkivan otteen ohjaamisen diskurssi*, *työelämäyhteistyön kehittämisdiskurssi*, *työmenetelmien kehittämisdiskurssi* sekä *eettinen diskurssi*.

Opetus-oppimisdiskurssissa korostuu ammattikorkeakouluopiskelijoiden oppivan ja tutkivan orientaation rakentaminen. Tämä tulee selkeästi esiin tarkkaan analysoiduissa fokusryhmien haastattelujen opettajien puheissa (ote 2 ja 3 sekä ote 4 erityisesti tutkivan otteen osalta edellä mainittuja täydentäen). Opetus-oppimisdiskurssi rakentuu prosessina kaikissa fokusryhmissä. Opettajien tutkivan otteen ohjaajan orientaatio konstruktiona rakentui pääasiassa Opetus-oppimisdiskurssille kunkin

työelämäprojektin kontekstissa. Sen sisällä muodostui myös muita pienempiä, mutta sisällöllisesti merkittäviä diskursseja, kuten ”valtaistumisdiskurssi”. Siinä keskeistä on opiskelijoiden itseohjautuvuuden ja valtaistumisen mahdollistava opetus- ja oppimiskulttuurin muutos. Siinä opettajan rooli muuttuu oppimisen ja tutkivan otteen ohjaajaksi. Tässä Tutkivan otteen ohjaamisen diskurssissa jäsentyy opetus- ja oppimisdiskurssin osaksi tutkivan, analysoivan ja kehittävän otteen ohjaaminen opiskelijan omaan työhön ja oppimiseen. Tämä rakentuu hieman erilaajuisesti ja eri tavoin painottuneena kaikkien fokusryhmien asiantuntijapuheeseen.

Tasavertaisen kehittäjäkumppanin orientaatio konstruktiona korostui opettajien puheessa *työelämäyhteistyön kehittämisdiskurssissa*. Siinä vedotaan ammattikorkeakoulun opettajien, opiskelijoiden ja työelämän yhteistyökumppaneiden tasavertaiseen yhteistyöhön työn, työkäytäntöjen ja -menetelmien kehittämiseksi. Kehittäminen tuotetaan puheessa välttämättömänä uudenlaisen ajattelu- ja toimintatavan omaksumiseksi työelämässä, jossa hyödynnetään myös ammattikorkeakoulun opiskelijoiden ja opettajien työpanosta. Työelämän kehittämisdiskurssilla on ammattikorkeakoulun opettajien joukossa niin paljon kulttuurista voimaa, että haastateltavat opettajat suhteuttavat siihen usein selityksiään pyytämättäkin. Kehittämispuhe konkretisoituu sen kytkeytyessä tiettyyn työelämäprojektiin tai -projekteihin. Kertooko tämä jotain ammatikorkeakoulutuksen ja työelämän irrallisuudesta?

Kehittämispuhetta kriittisesti tarkasteltuna leimaa usein ulko-kohtaisuus, sisällyksettömyys ja mantranomainen hokema. Mantralla tarkoitetaan useimmiten sanskritinkielistä uskonnollista tavua tai runoa. Sitä käytetään toisinaan kielikuvana. Mantran toistamisella ääneen on katsottu olevan taikavoimaa (Mantra 2008). Michel Foucault (2000c, 60) kutsuu tällaista ulkoapäin annetulta ja ritualistiselta vivahtavaa puhetapaa teknologistuneeksi diskurssiksi.

Työmenetelmien kehittämisdiskurssi on osa työelämäyhteistyön kehittämisdiskurssia, jossa tuotetaan opettajan puheessa työn ohjaajan orientaatio. Tämä työmenetelmien kehittäminen rakentuu kontekstuaalisesti kiinnittyen siihen toimintaympäristöön ja työprosesseihin, jossa työntekijä voi oppia työssään kyseenalaistamalla vanhoja ja kokeilemalla uusia työmenetelmiä ja -tapoja. Opettajan puheessa vedotaan työmenetelmien

kehittämisessä tiiviiseen työn ohjaukseen. Lisäksi siinä pidetään tärkeänä kehittämisen prosessin teoreettista tarkastelua ja pohtimista. Työmenetelmien kehittämisen diskurssissa etsitään perusteluja menetelmien kehittämiseksi. Tällainen konstruktio rakentaa työn ohjaajalle opettajan puheessa aktiivisen, toimintatapoja ja ratkaisuja vuorovaikutuksessa työntekijöiden (työn ohjattavien) kanssa perustelevalta ja kyseenalaistavalta, kantaa ottavalta position. Myös Niirasen-Linkaman (2005, 118–119) tutkimuksessa nähtiin ammattikorkeakoulun tehtävänä teoreettisen ja menetelmällisen osaamisen vahvistaminen sosiaalialan käytännössä.

Työelämän ja koulutuksen vuorovaikutusdiskurssin sisällä rakentuu sosiaalialan kannalta tärkeä *eettinen diskurssi*. Siinä vedotaan arvoja ja etiikkaa koskevan keskustelun tarpeellisuuteen ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välillä, jotta sosiaalinen näkökulma sosiaalialalla ei jäisi nyky-yhteiskunnassa muiden intressien jalkoihin. Eettisellä asiantuntijapuheella raivataan tilaa myös muille diskursseille esimerkiksi Humanistisen diskurssin korostamalle moraalille ja vastuulle kansalaisista. Tämä diskurssi tuotetaan myös koulutuksen tuottamaa ammattitaitoa määrittävänä. Eettinen diskurssi haastaa lisäksi eräänlaiseen vastapuheen (Juhila 2004a) tuottamiseen, jolla vakiintuneita käsityksiä ihmisten arjesta ja niitä koskevia toimintatapoja voidaan kyseenalaistaa.

Olen koonnut taulukkoon opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden orientaatiot, keskeiset faktuaalistettavat asiantilat ja tapahtumat, faktuaalistamisstrategiat ja retoriset keinot (kuvio 9).

Asiantuntijuuden orientaatiot	Faktuaalistettavat asiantilat ja tapahtumat	Faktuaalistamisstrategiat	Retoriset keinot
Tutkivan otteen ohjaajan orientaatio	Opettajan asiantuntijuudessa: joustavuus, tutkivan otteen ohjaaminen, opettajan tietämys ja asioiden hallinta, "hiljainen tieto"	asiantuntijuusstrategia, vaihtoehdottomuusstrategia	kategorisointi, me-retoriikka, ääri-ilmaisu, metafora, objektiivinen eronteko, varmuutta ja vaihtoehdottomuutta ilmaiseva muotoilu, etäännyttäminen omasta intressistä, sanallinen kvantifiointi, toimijuuden kadottaminen, esimerkiksi, yksityiskohtainen kuvaus, kontrastipari, konsensuksella vahvistaminen
Tasavertaisen kehittäjäkumppanin orientaatio	yhteinen kehittämistyö, muutoksen vaikeus, uudenlainen ajattelu- ja toimintatapa, opiskelijat resurssina	asiantuntijuusstrategia, vaihtoehdottomuusstrategia, kvantifioiva strategia, itse todettuun vetoava strategia	sanallinen kvantifiointi, minäpuhe, me-retoriikka, toimijuuden kadottaminen, ääri-ilmaisu
Työn ohjaajan orientaatio	sosiaalialan työmenetelmien käyttäjien arkuus tehdä ratkaisuja ja perustella toisin toimimisen mahdollisuuksia kontekstissaan, opettajan haaste rohkaista toisin toimimista	itse todettuun vetoava puheen strategia, asiantuntijuusstrategia	sanallinen kvantifiointi, minäpuhe, me-retoriikka, toimijuuden kadottaminen, ääri-ilmaisu
Sosiaalialan kriittisen keskustelijan orientaatio	työelämän ja ammatillisen opetuksen vuorovaikutus yhteiskunnallis-ideologiseettisten kysymysten auki puhumisessa, sosiaalialan ja sen amk-opetuksen yhteys ihmisten arkielämään, opettajan eettinen osaaminen	itse todettuun vetoava puheen strategia, asiantuntijuusstrategia, vaihtoehdottomuusstrategia	pakkoa, varmuutta ja vaihtoehdottomuutta ilmaisevat sanat, metaforat, me-retoriikka, minäpuhe, sanallinen kvantifiointi

Kuvio 9. Opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden orientaatiot, keskeiset faktuaalistettavat asiantilat ja tapahtumat, faktuaalistamisstrategiat ja retoriset keinot.

Opettajien asiantuntijuuden orientaatioista tutkivan otteen ohjaajan orientaatio ja tasavertaisen kehittäjäkumppanin orientaatio ovat tulkin-

tani mukaan eri vahvuisina esiintyneet kaikissa ammattikorkeakoulujen fokusryhmissä, joten kutsun niitä tällä perusteella opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuden pääorientaatioiksi.

Viitteellisinä opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuden orientaatioina asiantuntijapuheessa rakentuivat faktaksi Työn ohjaajan orientaatio sekä Sosiaalialan kriittisen keskustelijan orientaatio.

Opettajien asiantuntijuuspuheessa tutkimus-sanaa käytettäessä puhutaan pääsääntöisesti opiskelijoiden tutkivasta otteesta ja oppimisesta, analyysin tekemisestä ja pohtimisesta. Tulkitsen tämän perusteella, että tutkimus- ja kehitystoiminta käsitteenä oli ammattikorkeakoulujen vakinaistumisvaiheessa vuonna 2001 vielä opettajille jossain määrin vieras ja vasta laajemmin tuloillaan osaksi ammattikorkeakoulun opettajien työtä.

6 OPETUS JA OPPIMINEN TYÖELÄMÄPROJEKTEISSA

6.1 Opettajan asiantuntijuuden oppimisen ohjaus työelämäprojekteissa

Luvuissa 5–8 tarkastelen, miten opettajat vakuuttavat asiantuntijuutensa rakentumista koskevia asiantiloja ja tapahtumia faktoiksi. Asiantuntijuutta ei oteta annettuna. Tarkasteluni kohdistuu siihen, miten se opettajien puheessa rakentuu. Kokoan tarkasteluni hyödyntämällä fokusryhmähaastatteluiden teemarungon ammattikorkeakoulutuksen keskeisistä kehitettävistä elementeistä syntynyttä asiantuntijuuspuhetta. Näitä olivat oppiminen ja opetus, työn kehittäminen ja tutkimus- ja kehitystoiminta. Tutkijana suhtaudun näihin faktuaalistettuihin tietoihin kriittisesti. En ota itsestään selvänä totuutena sitä, mitä haastateltavat puheessaan tuottavat. Toisenlainen totuus voi olla opettajien työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentumista sosiaalialan työelämäprojekteja koskevaan asiantuntijapuheeseen verrattuna yhtä perusteltu tai jopa perustellumpi.

Totuus ei kuitenkaan ole tutkimukseni lähtökohta tai päämäärä vaan analyysini keskittyy siihen, miten se tutkimusaineistossani retorisesti tuotetaan. Tutkimukseni kontekstoituu ammattikorkeakoulun koulutustehtävään, sosiaalialan asiantuntijuuskeskusteluun ja työelämäyhteistyöhön. Luvussa kuusi tarkastelen sitä, miten opettajat vakuuttavat opetuksen ja oppimisen näkökulmasta työelämysuhteensa asiantuntijuuden rakentumista koskevia asiantiloja ja tapahtumia faktoiksi.

Opetus ja oppiminen vaativat opettajalta tietoista suuntautumista työn ja toimintaympäristön luomiin ammatillisen kehittymisen ja asiantuntijuuden oppimisen mahdollisuuksiin. Analyysini käynnistyy asiantuntijuustarpeiden tunnistamisesta opettajan puheen näkökulmista. Tämä luo haasteita eri asiantuntijuutta tuottaville rakenteille kuten opetussuunnitelma, mutta myös uudenlaisten oppimisympäristöjen käyttöönotolle ja pedagogiikalle. Lukijan seurattessa analyysiani pedagogiikalle haasteita rakentuu esimerkiksi eri opettamisen malleista, opetusmenetelmistä ja –työtavoista. Lisäksi opettajan asiantuntijuus kohtaa sisällöllisiä haasteita ja toimintaa monitasoisessa yhteistyössä.

Osa opettajan ohjaustyötä on erilaisten asiantuntijuuksien tarpeen tunnistaminen työelämän eri oppimisympäristöissä. *Seuraavassa opet-*

tajan puheessa tuotetaan faktaksi eri tarvittavien asiantuntijuusalueiden kuten sosiaalityön asiantuntijuus puuttuminen projektista.

Ote 12.

O17:

3587 ... Mikähän siihen tuota niin sitte ei otettu muita opettajia tai
 3588 muut opettajat eivät olleet mukana, niin tavallaan se oli niinku sun
 3589 kontolla, ettei tavallaan tunnistettu sitä, että siinä olis em.
 3590 asiantuntijuustarvetta ollu muillakin tai tai sitte, että
 3591 projektityöohjaaminen olis, kun mehän sitte jossakin vaiheessa on
 3592 siirretty siihe, että erityisesti on syynäty näitä asiantuntijuusalueita ja
 3593 tehty sen takia sitte parityötä, niin osaat sä ajatella, että miten se sitte
 3594 kuitenkin oli niin, että sinä yksin olit siinä, että sen voi ajatella, että meidän
 3595 se organisaatiokulttuuri oli siinä rajamailla uuden ja vanhan ja / ja tuota
 3596 niin/ ja sit sä sait sen homman itelles, kun tarvittiin sitä sun
 3597 erityisasiantuntijuutta, mutta, että sitä vain jäin nyt tässä valossa ja
 3598 tämän hetken ymmärryksen valossa katsomaan, että siihenhän olisi
 3599 tarvittu esimerkiksi sosiaalityön asiantuntijuutta, yhteiskunnallisia
 3600 aineita, että kaikki puuttuu. ()

O18:

3601 Ne lukuisat keskustelut, mitkä tästä käytiin, tähän oli selvä asia, et
 3602 tähän ei ollu halukkaita, et tää projekti oli semmonen, että meidän
 3603 oppilaitoksella ei ollu mitään kiinnostusta tähän. Mä lukuisat kerrat
 3604 pyysin Eeroa (nimi muutettu) esimerkiksi, että hän tulis niinku tähän mukaan
 3605 asiantuntijana, koska me tarvitaan ihmisiä, nimenomaan
 3606 yhteiskuntatieteilijöitä tähän...

Opettajan kannalta puheessa (3587–3600) haasteeksi rakentuu hänen esittämänsä kriittisen kysymyksen pohjalta eri asiantuntijuuden tarpeiden tunnistaminen ja niiden mukaan ottaminen projektityöohjaamisessa. Asiantuntijuuden rakentumisen diskurssi alkaa näin rakentua. Projektityöohjaamisessa tarvitaan myös taitoa eritellä erilaisia asiantuntijuusalueita ja tehdä sen vuoksi parityötä. Asiantuntijuuden rakentumisen diskurssi saa näin täydentävän näkökulman. Opettajan puheessa vedotaan tätä tehdyn erityisen tarkkaan. Tässä puheessa faktaa rakentavaa asiantuntemusta edustaa opettajan oma asiantuntemus, joka puheen lopussa (”kaikki”, 3600) hyödyntää myös kvantifioivaa puheen strategiaa.

Puhuja jatkaa toiselle opettajalle osoittamaansa kritiikkiä moniammatillisen, eri asiantuntijuuksia hyödyntävän yhteistyön diskurssin näkökulmasta ja omaan asiantuntijuuteensa vedoten tuottaa puheessaan, että esimerkiksi sosiaalityön asiantuntijuus on puuttunut projektista. Esimerkki konkretisoi muodostumassa olevaa asiantuntijuuden rakentumisen diskurssia. Sanallinen määrällistäminen ”kaikki” lausumassa ”kaikki puuttuu” (3600) vakuuttaa kuulijan 100-prosenttisesti siitä, että projektissa ei ole ollut mukana muita tarvittavia asiantuntijuusalueita.

Toinen opettaja vastaa puheessaan syytökseen ja osoittaa vastauksellaan hallitsevansa tämän toisenkin kulttuurisesti vahvan moniammatillisen yhteistyön ja erilaisia asiantuntijuuksia hyödyntävän diskurssin. Puheessaan hän tukeutuu lukuisiin keskusteluihin projektiin osallistumisesta. Samalla opettaja rakentaa puheessaan kiistattomana faktana asian, että ammattikorkeakoulussa ei ollut halukkaita osallistujia tähän projektiin. Me-retoriikan käyttö ”meidän oppilaitoksella” antaa lausumalle ammattikorkeakoulun (areenan) selkänojan. Ääri-ilmaisu ”ei mitään” rakentaa vastaansanomaton kuvaa siitä, että ammattikorkeakoululla ei ollut kiinnostusta tähän projektiin. Lisäksi sanan ”lukuisat” toistuminen puheessa (3601, 3603) rakentaa kuulijalle kuvaa siitä, että puhuja on erittäin monta kertaa vedonnut projektin ulkopuolisiin asiantuntijoihin. Tämä kohdistuu nimenomaan yhteiskuntatieteilijöiden osallistumiseen tähän projektiin. Me-muotoinen puhe (3605) luo yhteyttä projektiin osallistujien välille. Passiivimuodon ”tarvitaan” käyttö puolestaan häivyttää lauseesta tarkan toimijuuden. Tällöin asiat vain tapahtuvat ja syiden spesifiointi tulee mahdottomaksi.

Erilaisten asiantuntijuuksien yhteensovittaminen vaatii asiantuntijoiden rekrytoinnin työelämäprojekteihin lisäksi myös projektien nivomista erilaisiin asiantuntijuutta tuottaviin rakenteisiin esimerkiksi opetussuunnitelmaan. Tälle Verkostoprojekti tarjosi foorumin.

Opettajien puhetilanteen vuorovaikutuksessa tuotetaan faktaksi valtakunnallisen yhteistyön ja koulutuksen (1734–1740) lisäksi (1741–1747) yhtenä motiivina osallistua Verkostoprojektiin halu kuulla muiden ammattikorkeakoulujen opettajien mielipiteitä siitä, miten ne ovat ratkaisseet projektien niveltämiseen opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelmadiskurssin ”peruspilari” – kysymys projektien liittämistä osaksi opetussuunnitelmaa tulee puheessa esiin. Puheessa konstruoidaan fak-

taksi myös yksittäisten opiskelijoiden opintojen kytkeytyminen osaksi kehittämishanketta.

Ote 13.

O11:

1734 ...monet ihmiset, useimmat opettajat oli kiinnostuneita siitä, et nyt
1735 ku tämmönen tilaisuus siihen valtakunnalliseen, että et tavallaan
1736 niinku saada sitä yhteistyötä ja miettiä niitä asioita niin niin se
1737 tuntu niinku tosi hienolta mahdollisuuelta ja ja mun mielestä
1738 laajemminkin kiinnostuneita siitä

O10:

1739 ja koulutusta, mahdollisuus koulutukseen must se oli varmaan niinku
1740 monen ()

O09:

1741 niin ja siinä oli varmaan yhtenä semmosena motiivina se, että ku
1742 meillä oli ollu tosiaan jo pitemmän aikaa näitä erilaisia työelämän
1743 projekteja. Nyt ku koko ajan kuitenkin niinku kamppailee sen
1744 kysymyksen kans, et miten ne niveltää tähän tähän tota
1745 opetussuunnitelmaan, et miten siitä saadaan niinku semmonen
1746 luonteva, luonteva niinku toimintamalli tai ja tuota niin // () sen
1747 niinku yhdeksi opetusmenetelmäksi, et kyl me varmaan mietitään sitä
1748 edelleenkin, mutta tuota () sitten niinku, että halusimme kuulla
1749 niinku muitten ammattikorkeakoulu edustajien mielipiteitä, että et
1750 miten ne on niinku ratkassu näitä kysymyksiä, minkä kanssa ollaan
1751 tässä ite kamppailtu.

Projekti-opetussuunnitelmadiskurssissa opettajan puheessa aluksi fak-
tuaalistavaa asiantuntemusta edustaa puhujan itse todettuun perustuva
strategia (1734–1740). Puheen strategia vaihtuu heti perään (1741–1751)
puhujan omaan asiantuntemukseen perustuvaksi.

Myös sanallinen määrällistäminen ”monet” (1734), ”useimmat”
(1734) ja ”monen” (1740) vakuuttaa kuulijaa opettajien kiinnostuksesta
Verkostoprojektiin, ja siihen liittyvään valtakunnalliseen yhteistyöhön ja
koulutukseen. Siinä puheessa, miten opettajat ovat ratkaisseet projektin
rakentumista luontevaksi toimintamalliksi ja opetusmenetelmäksi, sana
”varmaan” (1741, 1747) korostaa asian todennäköisen tai ehkä edelleen

tapahtuvan miettimisen lisäksi yhtenä motiivina halua kuulla muiden ammattikorkeakouluedustajien mielipiteitä. Sana ”tosiaan” (1742) ja sanapari ”pitemmän aikaa” (1742) vakuuttavat kuulijaa siitä, että erilaisia työelämäprojekteja oli toteutettu ajallisesti melko kauan.

Ääri-ilmaisu ”koko” (1743) pääsanansa ajan edessä rakentaa kuvan projektien liittämisestä opetussuunnitelmaan jatkuvana kamppailuna, joka syrjäyttää muut asiat. Opetussuunnitelmadiskurssin luonne alkaa hahmottua. – Olisiko tämä kamppailu vältettävissä pysyvämmillä rakenteellisilla ratkaisuilla, joissa projektitoiminta katsottaisiin luontevaksi osaksi opetussuunnitelmaa? Puhekielinen kyllä sanan lyhenne ”kyl” (1747) toimii myös retorisena vahvistuksena sille, että ammattikorkeakoulun opettajat edelleen miettivät asiaa. Toistuvat puheen takkuilut ”niinku”- (1743, 1745–1746), ”tota”- (1745) ja ”tuota niin” -muodossa (1746) yhdistettynä pitkään puheesta erottuvaan taukoon ja epäselvään puheeseen viestivät puheena olevan asian vaikeudesta.

Opettajan puheessa (3015–3023) haastattelijan kysymykseen (3013–3014), onko projekti pystytty nivomaan osaksi oppimista ja opetusta tän projektin aikana, opettajan puheessa rakentuu faktaksi, että opetussuunnitelmatasolla ei tähän ole pystytty. Tosin myöhemmin opettajan puheessa (3018–3019) tuotetaan faktaksi yksittäisten opiskelijoiden opintojen kytkeytyminen osaksi kehittämishanketta.

Ote 14.

Ht:

3013 *Onko sen tyyppisiä kokemuksia tän projektin aikana, että tää*

3014 *projekti on pystytty nivomaan osaksi oppimista, opetusta?*

O13:

3015 Ihan semmosella tasolla, opetussuunnitelmatasolla

3016 niin nyt puhun vain ihan omasta kokemuksesta, ja varmaan niitä

3017 on niitäkin esimerkkejä, niin tuota / ei, mutta sitten yksittäisen /

3018 yksittäisten opiskelijoitten kautta on, niitähän on vaikka kuinka

3019 monia niinkun yksittäisiä esimerkkejä, että on joku opintojen

3020 vaihe, harjottelu, joku / joku tota pienimuotosempi oppimisteh-

3021 tävä tai sitte opinnäytetyö, niin on sitte kytkeytynyt (yskää),

3022 kytkeytynyt tota tuohon ihan käynnissä olevaan kehittämishank-

3023 keeseen. Origo-projekti tulee mieleen.

O17:

3024 On niitä aika montakin opinnäytetyötä liittyen just johonki työ-
3025 paikkaan tai osana jotain työpaikan projektia tai kartotettu työ-
3026 voimatilannetta, ja mä luulen, että niihin on kannustettu enem-
3027 män kuin aikasemmin.

O15:

3028 Tai oikeestaan tota enempi tää projektiasia on laajemmin opis-
3029 kelijalla mukana näissä (heh) erilaisissa kehittämishankkeissa.
3030 () Se Origo-projektin ensimmäinen vaihe siinä oli koko ryhmä muka-
3031 na.

O17:

3032 Niin joo, et ehkä se on laajentunu, mut mää ajattelin, että yksit-
3033 täisiä opinnäytetöitä on tehty tosi monta. Niitä on tässä viime-
3034 sen kahden vuoden aikana tullu.

O15:

3035 On...

Opettajan puheessa faktuaalistavaa asiantuntemusta rakentaa puhujan itse todettuun perustuva puheen strategia. Myös puhujan omaan asiantuntijuuteen vedotaan (3032–3034). Varmuutta ja asiantilan todennäköistä toteutumista ilmaiseva muotoilu ”varmaan” (3016) toimii lisäksi sen asiantilan faktaksi rakentamisen keinona, että esimerkkejä projektien integroitumisesta opetussuunnitelmaan on olemassa.

Puhujan mietintää ilmaiseva selvästi puheesta erottuva tauko (3017) ja sitä seurannut puhujan tavanomaista painokkaammin sanoma ”ei” (3017) vakuuttavat kuitenkin kuulijaa siitä, että opetussuunnitelmassa ei projektin nivominen osaksi oppimista ja opetusta ole onnistunut. Puheessa vedotaan siihen, että yksittäisten opiskelijoiden kautta on paljon esimerkkejä siitä, että joku opintojen vaihe, harjoittelu, pienimuotoisempi oppimistehtävä tai opinnäytetyö, on kytkeytynyt ihan käynnissä olevaan kehittämishankkeeseen. Opetussuunnitelmadiskurssin monella tasolla opetus- ja oppimistoiminnassa olevat sidokset ja mahdollisuudet rakentuvat.

Opettajan työn reaalitodellisuudessa projektien ja muiden opintojen, kuten harjoittelu tai opinnäytetyö, integroiminen opetussuunnitelmaan

vaatii paljon työtä niiden ohjaamiseksi opiskelijoiden kannalta mielekkäiksi kokonaisuuksiksi (vrt. Rissanen 2003). Opettajan asiantuntijuuden kehittämisen tulisi tämän vuoksi olla jatkuvaa ja suuntautua omaa substanssialaa laajemmalle. Esimerkiksi työelämäprojekteihin sisältyvä työn ja työkäytäntöjen kehittäminen vaatisi opettajan asiantuntijuudelta sosiaalialan sisällöllisen osaamisen lisäksi tutkimus- ja kehitysosaamista.

Opettajan puhe hyödyntää faktuaalistamisessa myös kvantifioivaa puheen strategiaa. Tavallista painokkaammin opettajan puheessa sanottu ”on” (3018) ja sanallinen määrällistäminen ”monia” (3019) lausumassa ”vaikka kuinka monia niinkun yksittäisiä esimerkkejä” vakuuttavat kuulijaa yksittäisten opiskelijoiden opintojen kytkeytymisestä osaksi kehittämishanketta ja opetussuunnitelmaa. Yksittäinen esimerkki ”Origo-projekti” (3023) todentaa asiaa kuulijalle. Sana ”ihan” (3022) vahvistaa sitä, että opinnot ovat voineet liittyä kehittämishankkeeseen vielä siinä vaiheessa, kun se on jo ollut käynnissä.

Opetussuunnitelmassa opiskelijan opintojen liittäminen projektiin on usein toteutunut opinnäytetöinä. Puhetilanteen vuorovaikutuksessa toinen haastateltava opettaja tuottaa puheessaan (3024–3027), että ”aika” monta opinnäytetyötä Verkostoprojektin aikana on liittynyt juuri johonkin työpaikkaan tai ollut osana jotakin työpaikan projektia tai on kartoitettu työvoimatilannetta. Määre ”aika” (3024) lieventää ehdotonta arviota opinnäytetöiden runsaudesta.

Puhuja myös tuottaa omana, ei tarkkaan tietoon perustuvana arvio-
naan, että projekteihin on kannustettu aikaisempaa enemmän: ”mä luulen että niihin on kannustettu enemmän kuin aikasemmin (3026–3027).” Kolmas haastateltava opettaja tuottaa puheessaan vaihtoehdon tarjoavan oikaisun edellisen opettajan puheeseen: ”Tai oikeestaan tota enempi tää projektiasia on laajemmin opiskelijalla mukana näissä (heh) erilaisissa kehittämishankkeissa (3028–3029)”. Puheessa tukeudutaan siihen, että Origo-projektin ensimmäisessä vaiheessa oli koko opiskelijaryhmä mukana. Ääri-ilmaisu ”koko” (3030) rakentaa vastaansanomaton kuvaa ryhmän täysipainoisesta ja säännönmukaisesta osallistumisesta projektiin.

Toisen opettajan puheessa (3032–3034) projektiopintojen laajentuminen opetussuunnitelmassa tuotetaan mahdollisena. Puheessa vedotaan kuitenkin puhujan omaan näkemykseen perustuen siihen, että

yksittäisiä opinnäytetöitä on tehty tosi monta erityisesti viimeisen kahden vuoden aikana. Sanapari ”tosi monta” vakuuttaa kuulijaa yksittäisten hankkeita koskevien opinnäytetöiden määrän lisääntymisestä, jonka myös kolmas opettaja vahvistaa puheessaan (3035) lyhyesti toistuvalla sanalla ”On”. Tämä on merkittävä haaste opettajan asiantuntijuuden opimisen ohjaukselle työelämäprojekteissa. Opetussuunnitelmadiskurssi alkaa konkretisoitua tavalla, johon liittyy myöhemmin puhe toiminnan ehdoista.

Opettajan hankkeisiin liittyviä opinnäytetöitä koskevan puheen voi arvioida kontekstoituvan arviointiyhteiskunnan ”hiipivään muutokseen” (Julkunen 2001) koulutusjärjestelmässä ammattikorkeakoulujen vakinaistumisvaiheessa. Tämä puhe rakentuu myös ammattikorkeakoulukontekstiin. Muun muassa hankkeistetuista opinnäytetöistä on tullut yksi ammattikorkeakoulun tulostittari. Näillä tarkoitetaan ammattikorkeakoulututkintoa suorittavien opiskelijoiden opinnäytetöitä. Niissä tulee täyttyä vähintään yhden seuraavista kriteereistä: 1. Työelämä maksaa joko ammattikorkeakoululle tai opiskelijalle työn tekemisestä ja tästä on kirjallisesti sovittu ennen opinnäytetyön aloittamista; 2. Opinnäytetyölle on nimetty ohjaajaksi työelämän edustaja ja tästä on kirjallisesti sovittu ennen opinnäytetyön aloittamista tai 3. Työyhteisön tarkoituksena on hyödyntää opinnäytetyön tuloksia omassa toiminnassaan ja tästä on kirjallisesti sovittu ennen opinnäytetyön aloittamista.

Layderin tutkimuskartan (1993) diskurssianalyttisessä sovelluksessa opettajien asiantuntijapuhe kontekstoituu yhteiskunnalliseen, koulutusjärjestelmän ja työmarkkinoiden muutokseen, jossa tapahtuvat muutokset heijastuvat areenalle. Tätä ylläpidetään muun muassa opettajien sosiaalisen toiminnan kautta. Tutkimuksessani tällainen areena on sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen konteksti ja sen suhde asiantuntijuuden muutoksiin muun muassa työmarkkinoilla.

Eri koulutusaloilla kuten sosiaalialan koulutuksen areenalla arviointiyhteiskunnan rakentuminen koulutusjärjestelmässä osaksi ammattikorkeakoulukontekstia on merkinnyt muun muassa opinnäytetöiden rakentamista yhä enemmän osaksi työelämäprojektien toteutusta ja arviointia. Koska ammattikorkeakoulun opinnäytetyöt ovat vahvasti sidoksissa työelämään, edellyttää tämä opettajan työelämysuhteen asiantuntijuudelta kykyä verkostoitua ja yhteistyövalmiuksia. Työelämäprojekteja,

opinnäytetöitä ja niissä tapahtuvaa asiantuntijuuden oppimisen ohjausta tulisi koordinoita ja kehittää yhdessä kokonaisuuksina. Tällöin ne mahdollistaisivat kehitysjatkumon sekä opetussuunnitelmissa että työelämän käytännöissä.

Tällaisessa pitkäjänteisessä kehittämisessä opetussuunnitelmaan ja muihin asiantuntijuutta tuottaviin rakenteisiin kuten harjoittelu muodostuu uudenlaisia jännitteitä. Oppimisen yhdeksi jännitteeksi rakentuu opettajan puheessa faktaksi se, että ”meillä” eli ammattikorkeakoulun opettajilla on ”aika” (1577) laaja-alainen opetussuunnitelma, jossa on ”aika” (1578) paljon suuntaavia ammattiopintoja. Niiden moduulien tuotetaan jäävän ”aika” (1578) pieniksi. Opetussuunnitelmien laaja-alaisuuden esiintuominen opetussuunnitelmadiskurssissa tekee näkyväksi samalla opetussuunnitelmien pirstaleisuuden.

Ote 15.

O06:

1576 Sit sanosin ehkä, ehkä niinku siel oppimises se yks jännite on
 1577 selkeesti meillä se, että, että tota ku tää on on aika laaja-alainen: on
 1578 aika paljon suuntaavia ammattiopintoja. Ne jää aika pieneks ne
 1579 moduulit, et, et se on niin hyvin rajallista sitten, mitä, mitä yhtä, yhtä
 1580 ainetta voidaan käsitellä, ja sen tutkimisen ja kehittämisen kannalta
 1581 niin ois hyvä, kun siellä vois vähän pitempiä periodeja olla. Et kyl me
 1582 jossain aineis pystytään joustamaan, ja tehä kaks harjotteluu jonnekin,
 1583 ja mut se joskus vaatis myöski, että, et sitä jos joku () teoreettisesti
 1584 vielä syventää sitä juttuu, niin siihen me ei enää pystytä oikeen
 1585 vastaamaan.

Opettajan puheessa faktuaalistavana strategiana on puhujan omaan asiantuntemukseen vetoava puheen strategia. Puhe (1576–1577) alkaa ehdollisena ja epävarmana ”Sit sanosin ehkä ehkä niinku siel oppimises”, mutta muuttuu heti sen jälkeen hyvin täsmälliseksi ja asian selvää, vaihtoehdotonta luonnetta korostavaksi ”se yks jännite on selkeesti meillä se”. Määre ”aika” toimii tässä sanaa laaja-alainen (1577) ja sanallista määrittämistä ”paljon” (1578) sekä ”pieniksi” (1578) lieventävästi. Yhden aineen käsittely rakentuu tällöin ”hyvin” (1579) rajalliseksi. Tutkimisen ja kehittämisen kannalta hyviksi määrittyvät puolestaan vähän pidemmät periodit (1581).

Opettajien joustavuuden ja harjoittelun lisäämisen ohella tutkimisen ja kehittämisen mahdollistamisen tuotetaan (1581–1584) vaativan joskus teoreettista syventämistä. Puheessa tukeudutaan siihen, että tähän opettajat eivät kykene vastaamaan (1583–1585). Opettajan työn reaalityöeläisyydessä teoreettista syventämistä vaikeuttaa käytettävissä olevan ajan puute. Tämän toteutuminen myös vaihtelee projekteittain.

Teoreettista syventämistä joudutaan miettimään myös suunniteltaessa projektin nivomista opetussuunnitelmaan. Opettajan puheessa faktuaalistuu (2999–3003), että mukana olo ”niissä” (3000) eli haastateltaville opettajille tutuissa Verkostoprojektin koulutuksissa ja projektia koskevan puheen kuunteleminen ovat luoneet uudenlaista ajattelumallia. Siinä projektin nivominen opetussuunnitelmaan, ja sen toteuttaminen rakentuu mahdollisena.

Opettajan puheessa (3005–3008) tuotetaan faktaksi myös se, että projektin vieminen opetussuunnitelmaan edellyttää ennakkoon sovittuja ehtoja oppilaitoksen, opiskelijoiden, opettajien ja työelämän yhteistyökumppaneiden kanssa projektien toteuttamisesta. Puheessa (3008–3012) määrittyy faktaksi lisäksi ammattikorkeakoulun keskeisenä tehtäväalueena opetuksen vieminen kentälle.

Ote 16.

Ht:

2969 ...jos nostettais tätä

2970 keskustelun tasoa sitten tälle yleisemmälle (yskää, naurua), yleis-

2971 semmälle tarkastelun tasolle ja lähettäs katsomaan, että miten

2972 nää asiantuntijuutta tuottavat rakenteet täällä työyhteisössä

2973 ovat muuttuneet projektin aikana, että missä ollaan voitu hyö-

2974 dyntää tätä verkoston projektia, että jos ajatellaan näitä meidän

2975 ihan normaaleja projektorakenteita: koulutuksen työelämysuhtei-

2976 ta, opetussuunnitelmaa, ammattikorkeakoulun toimintatapaa

2977 tässä oppimisen, tutkimisen, työn kehittämisen nivomisessa niin-

2978 ku vähän yleisemmällä tasolla. Minkälaisia muutoksia tai sen

2979 ituja on nähtävissä?

O14:

2980 Semmonen ajatus tuli jotenki / mieleen tuossa aika yleisellä ta-

2981 salla tämmönen / ee / ehkä joku tämmönen projektikielen op-

2982 pminen, hyödyt ja haitat siinä, mutta kai sillai niinku yhteisesti

2983 on tullu, että, että ku sitä on niinku jaettu, kuunneltu monien /
 2984 monien projektien selostuksia, että miten ne ovat toimineet ja
 2985 näissä kontaktitapaamisissa, että ne oli, varsinkin alkuvaiheessa
 2986 ne oli tosi, tosi mielenkiintosia, ja tota sitten, vaikka meillä ei nyt
 2987 välttämättä se Origo edennyt tai se pamahti karille siinä,
 2988 niin, niin kuitenkin se joo tämmönen, että meidän **piti** sitä sovel-
 2989 taa, lähteä niinku hakemaan ja miettimään sitten sitä kautta, niin
 2990 kai se jonku näköstä tämmöstä / / ymmärrystä, ja lähinnä, joka
 2991 on niinku () tuota niihin käsitteisiin ja semmoseen yhteiseen
 2992 kieleen näitten projektien määrittelyssä, ja sitten niitten
 2993 tuomisessa opetussuunnitelmaan, vaikka me ei olla sitä niinku
 2994 oikeen pystytty koskaan niinku siinä opetussuunnitelmaan oikein
 2995 kunnolla saamaan sitä tilaa sinne, ja ainakin sitä problematiikkaa,
 2996 se on jotenki tullu kirikkaammaksi se niitten keskustelujen kautta,
 2997 että / että sitä on aina niinku /sillälailla se on niinku eläny sem-
 2998 mosena / merkitysten tasolla ja kielen tasolla.

O17:

2999 Joo, kyllä mä oon ihan samaa, että kyllä se sitä ajattelutapaa on
 3000 kuitenkin muuttanu se mukanaolo niissä koulutuksissa ja toisaalta
 3001 niinku projektin kuunteleminen, että vaikka se toiminnan tasolla
 3002 ei ole ehkä mennykkään, eikä oo menny, mutta, että kuitenkin
 3003 niinkun luonut semmosta ajattelumallia, että se on mahdollista
 3004 ja sitte se, että sen toiminnalla pitää olla tiettyjä niinku ehtoja
 3005 olemassa, jos sitä lähetään toteuttamaan. Jos se viedään opet-
 3006 tussuunnitelmaan, pitää olla niinku näitten oppilaitoksen opiske-
 3007 lijoiden, opettajien, työelämän suhteen olemassa jotku ennak-
 3008 koon sovitut ehdot, millä tavalla projekti toteutetaan. Sen asian
 3009 niinku tärkeyttä, et kyllä sitä on miettiny, että onko se ammatti-
 3010 korkeakoulu yks keskeinen / keskeinen alue kuitenkin olis sen
 3011 opetuksen vieminen kentälle. Kyllä mä nään (), et ajattelen
 3012 sillä tavalla.

Faktuaalistavaa asiantuntemusta puheessa rakentaa puhujan omaan asian-
 tuntijuuteen vetoava puheen strategia. Sitä tukee (3004–3008) vaihto-
 ehdottomuuteen nojautuva puheen strategia. Pakkoa ja vaihtoehdotto-
 muutta ilmaiseva toistuva sanapari ”pitää olla” (3004, 3006) häivyttää
 tehokkaasti vaihtoehtoja ja toimii asiantilan faktuaalistamisen keinona.
 Ainoa rationaalinen vaihtoehto – ennakkoehtojen sopiminen – tuodaan

esille ilman mutkistavia problematisointeja tai sivujuonia (Juhila 1993, 163–164). Projektin nivominen opetussuunnitelmaan täydentyy näin opettajan puheessa ennakkoon sovittujen ehtojen sopimisella projektin toteuttamisesta. Opetussuunnitelmadiskurssi saa tällöin yhden tärkeän sisällöllisen ja toiminnan kehittämisen keskeisen ulottuvuuden.

Haastateltavan fokusryhmän opettajan puheessa (2980–2982) rakentuu yleisellä tasolla vastaus haastattelijan (2969–2979) esittämään kysymykseen asiantuntijuutta tuottavien rakenteiden muuttumisesta projektin aikana. Se perustuu projektikielen ja siinä olevien hyötyjen ja haittojen oppimiseen. Projektikielen oppimisdiskurssissa – sen hyötyjen ja haittojen tarkastelussa – tukeudutaan yhteisesti Verkostoprojektin eri ammattikorkeakoulujen työelämäprojektien tarkastelussa muodostuneeseen näkemykseen. Sen mukaan asioiden jakaminen ja monien projektien selostusten kuunteleminen kontaktitapaamisissa on ollut varsinkin projektin alkuvaiheessa tosi mielenkiintoista.

Puheesta erottuvat toistuvat tauot (2980–2981, 2983), niitä seuraava ääntely ”ee” (2981) ja lausuma ”ehkä joku tämmönen projektikielen oppiminen, hyödyt ja haitat siinä” (2981–2982) kertovat asiaan kohdistuvasta miettimisestä. Lisäksi ehdollisesti määrittyy tämän yhteinen tuottaminen lausumassa ”kai sillai niinku yhteisesti on tullu...kontaktitapaamisissa (2982–2985)”. Sana ”varsinkin” (2985) pääsanansa alkuvaiheessa edessä korostaa projektien yhteisen jakamisen ja tarkastelun kiinnostavuutta etenkin alkuvaiheessa. Tätä toistuva sana ”tosi” (2986) sanan ”mielenkiintoista” edessä vakuuttaa kuulijalle.

Origo-projektin (nimi muutettu) etenemättömyydestä huolimatta opettajan puheessa tuotetaan (2986–2993) opettajien sovellusten hakemisen ja miettimisen projektin kautta muodostaneen ymmärrystä käsitteisiin ja yhteiseen kieleen projektien määrittelyssä. Lisäksi sen konstruoidaan tuottaneen ymmärrystä niiden tuomisessa opetussuunnitelmaan. Tilan löytäminen opetussuunnitelmasta määrittyy puheessa (2992–2995) kuitenkin ongelmalliseksi.

Yhteistä ymmärrystä, käsitteitä ja kieltä koskevan problematiikan vedotaan puheessa ainakin (2995–2998) tulleen kirkkaammaksi käytyjen keskustelujen kautta. Tällöin sen tuotetaan jääneen elämään merkitysten ja kielen tasolla. Ääri-ilmaisu ”ainakin” (2995) ja ”aina” (2997) rakentavat asiasta puheessa kiistämätöntä tosiasiaa. Tällöin kiisteltäväksi jää vain

se, onko muita asioita, jotka ovat selkiytyneet keskusteluissa. Toistuva puheesta erottuva tauko kertoo asiasta puhumisen vaikeudesta (2997–2998).

Ääri-ilmaisu ”ei koskaan” (2993–2994) vakuuttaa kuulijaa toistuvasta toiminnasta, jolloin käsitteitä ja yhteistä kieltä projektien määrittelyssä ei ole saatu tuotua osaksi opetussuunnitelmaa. Näin kuulijalle rakentuu kuva vakavasti otettavasta ongelmasta. Pakkoa ja vaihtoehdottomuutta ilmaiseva ja erityisen painokkaasti puheessa ilmaistu ”piti” ilmaisee asian-tilan pakonomaista ja vaihtoehdotonta luonnetta: sovelluksia oli haettava ja mietittävä projektin kautta. Pitkä, selvästi puheesta erottuva tauko (2990) viestii vaikeudesta pukea puheena oleva asia sanoiksi.

Opettaja tuottaa puheensa lopuksi (3008–3012) oman pohdintansa ja asiantuntemuksensa pohjalta ammattikorkeakoulun yhdeksi keskeiseksi alueeksi opetuksen viemisen kentälle. Sana ”yhdeksi” tuo puheeseen sanallisena määrällistämisenä hieman kvantifioivaa puheen strategiaa. Sana ”kyllä” (3011) toimii retorisesti vahvistavana yhdessä minämuotoisen puheen kanssa ”mä nään... et ajattelen sillä tavalla.” Minämuotoinen puhe viestii puhujan vahvaa sitoutumista asiaan.

Opettajan arkityössä työelämäprojektien voi katsoa muuttaneen asiantuntijuutta tuottavia rakenteita. Muutokset kohdistuvat paitsi opetussuunnitelmaan, myös koulutuksen työelämysuhteisiin ja ammattikorkeakoulun toimintatapaan oppimisen, tutkimisen ja työn yhteensovittamisessa.

Opetussuunnitelman muutokset tuotetaan opettajien puhetilanteen vuorovaikutuksessa faktaksi (4579–4600) paitsi sisällöllisinä muutoksina opintojaksotasolla, opetuksen painopisteiden, sisällöllisen ymmärryksen ja materiaalin muutoksina. Opetussuunnitelmadiskurssi täydentyy tässä sisällöllisesti sillä, miten muutos toteutuu erityisesti opetus- ja oppimistoiminnassa. Lisäksi opetussuunnitelman muutokset rakentuvat puheessa työskentelytapojen kehittymisenä ja pohtimisena sekä tätä tukevana oppimisen ohjauksena.

Ote 17.

O21:

4579 Kyllä se niinku opintojaksotasolla niinku siihen rakenteeseen on
4580 vaikuttanu, et mitä sisältöjä siihen otetaan, mitkä niinku ovat nousseet
4581 merkitykselliseksi näijen kokemusten kautta. ()

O22:

4582 varmaan // niinkun niiku niin nimenomaan tän sisällön, sisällön kautta
 4583 et mitä siinä, mitä () mimmosia asioita painotetaan, mikä mitkä
 4584 nousee keskiöön silloin, kun esimerkiksi opettaa opetetaan
 4585 asiakastyötä. Miten me, miten me niinkun, mitä me nostetaan sinne
 4586 keskiöön, ja ja sitten sitte tuota.

O20:

4587 samalla tavalla monikulttuurisen työn osalta niin eikä vaan, että se
 4588 projekti on tuottanu toisaalta materiaalia, mutta ymmärrystä näihin
 4589 asioihin

O21:

4590 aivan

O22:

4591 ihan toisella tavalla

O20:

4592 ja myöskin näitä menetelmiä, koska () yhteisötaiteen menetelmät
 4593 ovat kuitenkin siinä, siinä tuota keskeisinä niin, että tuota opiskelijat
 4594 itse asiassa niinkun kaikki jotenki jonkin suhteen luovat tähän, vaikka
 4595 eivät ite käyttäskään niin kuitenkin pohtivat, että miksi ei eli
 4596 tämmösenä niinkun työskentelytapojen kehittymisenä ja pohtimisena
 4597 () must se on niinku näkyy tossa, ja tuota sit jos aatellaan tätä
 4598 asiantuntijuuden kehittymistä niinkun must se on niinku jotenkin nyt
 4599 tässä koulutusohjelmassa aika merkittävä, että opiskelijat tekevät niin
 4600 itsenäisesti tosin ohjauksessa, mutta tavattoman itsenäisesti ja silloin
 4601 se tuottaa sitä rohkeutta tarttua myöskin työelämässä myöhemmin
 4602 haa, myöhemmin niihin haas

O22:

4603 uudella tavalla

O20:

4604 uudella tavalla ja rohkeesti (pällekkäistä puhetta)

O21:

4605 eli ei perinteisiä toimintamalleja uusintamalla vaan niinku myöskin
 4606 niinku sitä luovuutta ajatella niinku asioista toiseen

Opettajan puheessa faktuaalistavaa asiantuntemusta rakentaa opettajan oma asiantuntemus. Paikoin puheen voi tulkita olevan tosin itse todettuun vetoavan puheen strategian mukaista (4579–4581, 4587–4597). Opetussuunnitelmadiskurssi toistuu opettajien asiantuntijapuheissa kaikkien ammattikorkeakoulujen fokusryhmissä ja saa täydentäviä, hieman erilaisia painotuksia. Sana ”kyllä” (4579) toimii tässä projektin opintojaksotasolla vaikuttavuutta opetussuunnitelman rakenteeseen retorisesti vahvistavana. Passiivin käyttö, ”otetaan” (4580) häivyttää lauseesta tarikan toimijuuden. Tällöin asiat vain tapahtuvat ja syiden spesifointi tulee mahdolltomaksi.

Toinen haastateltava vahvistaa puheen varmuutta ja todennäköistä toteutumista ilmaisevalla sanalla ”varmaan” (4582). Tämä toimii asian faktuaalistamisen keinona häivyttämällä vaihtoehtoja. Pitkä puheesta erottuva tauko ja sen jälkeen seuraava puheen takkuilu ”niinkun niiku” (4582) ilmaisevat kuitenkin asiasta puhumisen vaikeutta.

Projektin tuotetaan puheessa (4582–4586) vaikuttaneen opetussuunnitelmaan nimenomaan sisällön kautta: millaisia asioita painotetaan, mitkä tulevat keskeisiksi opetettaessa asiakastyötä, miten ja mitä opettajat nostavat keskiöön opetussuunnitelmassa. Opettajan työn reaalityodellisuudessa nykyinen opetussuunnitelma-ajattelu edellyttää taitoa ja joustavuutta muokata sitä vaihtuvien oppimisympäristöjen ja tilanteiden mukaisesti (vrt. Tiilikkala 2004). Tämä haastaa opettajan asiantuntijuuden oppimisen ohjauksen esimerkiksi työelämäprojekteissa. Projektin vedotaan puheessa (4587–4591) opettajien puhetilanteen vuorovaikutuksessa tuottaneen materiaalia, ja uudenlaista ymmärrystä opetettaviin asioihin.

Toisen opettajan puheessa (4592–4596) vedotaan projektin tuottaneen myös menetelmiä. Työmenetelmien kehittämisen diskurssi on identifioitavissa puheaineistossani kovin hajanaisina palasina. Yksityiskohtia niistä nousee esille analyysin edetessä. Yhteisötaiteen menetelmät määrittäytyvät tässä opettajan puheessa keskeisinä projektissa, jolloin kaikkien opiskelijoiden katsotaan rakentavan niihin jonkin suhteen, vaikka eivät itse taidemenetelmiä käyttäisikään. Puheessa tukeudutaan siihen, että opiskelijat kuitenkin tällöin pohtivat, miksi eivät käytä näitä menetelmiä.

Opettajan työn reaalityöelollisuudessa työmenetelmien opetus on jäänyt liian vähäiseksi. Se on otettu huomioon opetussuunnitelmissa, sillä myös opiskelijat ja työelämän yhteistyökumppanit pitävät tätä osasta tärkeänä. Työmenetelmien opetuksen irrallisuutta opetussuunnitelmissa pyritään välttämään sitomalla ne esimerkiksi harjoitteluihin ja työelämäprojekteihin. Hyvinvointipalveluiden uudelleen muotoutuminen ja menetelmäkehityksen tarve luovat uusia haasteita työelämäprojektitoiminnalle sekä korkeakoulujen väliselle yhteistyölle.

Opettajan puheessa tämä näkemys näkyy työskentelytapojen kehittymisenä. Asiantuntijuuden kehittyminen tuotetaan puhujan oman näkemyksen ja asiantuntemuksen pohjalta (4598–4602) sosiaalialan koulutusohjelmassa ”aika” (4599) merkittäväksi. Tällöin opiskelijoiden vedotaan tekemisen ohjauksessa erittäin itsenäisesti asioita ja saavan rohkeutta tarttua työelämässä myöhemmin kohtaamiinsa haasteisiin uudella tavalla. Sana ”tavattoman” (4600) korostaa opiskelijoiden itsenäistä työskentelyn luonnetta. Tällainen opettajan puhe rakentuu osaksi oppimiskurssia, jossa korostuu opiskelijan aktiivinen rooli oppimisessa (vrt. Dewey 1938) sekä tiedon ja hankittujen kokemusten omakohtainen prosessointi teoriaa vasten. Tämä uusi tapa määrittyy puheessa ei perinteisiä toimintamalleja uusintavaksi, vaan luovaa ajattelua hyödyntäväksi (4597–4606).

6.2 Uudenlaiset oppimisympäristöt ja metodit opetuksessa

Erilaisen asiantuntijuuden yhteen sovittaminen ja opetuksen uudistaminen tarvitsevat opetussuunnitelmatyön lisäksi myös uudenlaisen pedagogiikan, opetusmenetelmien ja -työtapojen sekä oppimisympäristöjen käyttöön ottoa. Koulutuksenaikainen osaamisen jakaminen ja erilaisten näkökulmien rakentaminen yhteiseksi tiedoksi asettavat haasteen pedagogiikalle.

Opettajan puheessa (135–140) haastateltava opettaja tuottaa faktaksi dialogipedagogiikan olennaisena kategoriana. Sen funktiona on oikeuttaa opiskelijoiden, heidän ohjaajiensa ja työelämän yhteistyökumppaneiden tasavertainen keskustelu kaikista työelämään ja työhön liittyvistä asioista.

Dialogipedagogiikka rakentuu selvimmin osaksi opetusdiskurssia. Puheessa faktuaalistuu lisäksi se, että meidän eli ammattikorkeakoulun opiskelijat ovat hienosti oppineet tiimissä keskustelemaan kaikista työhön liittyvistä asioista.

Ote 18.

O02:

135 Voinko mä vielä tuohon edelliseen palata siltä osin, että siis tää dialogi-
136 pedagogiikka oli yks keskeinen idea eli tuota se, että me opiskelijoiden
137 kanssa ja heidän ohjaajiensa kanssa, työelämän ihmisten kanssa
138 niinku tasavertaisesti keskusteltiin kaikesta työelämään liittyvistä
139 asioista. Et pyrittiin niinku sillai siihen tasavertaiseen suhteeseen, ja se
140 meidän mielestä onnistu oikein hyvin, ja että meidän opiskelijat on
141 hienosti oppinu tiimissä keskustelemaan kaikesta työhön liittyvistä
142 asioista, koska me ollaan joka maanantai kokoonnuttu koululle. Et nyt
143 sitte ku me ollaan käyty henkilökohtaisia arviointikeskusteluja, missä
144 opiskelija puhuu suurin piirtein tunnin, kertoo niinku koko jaksosta
145 mitä hän on oppinu, niin tuota näkyy niinku se taito, mikä on tullu
146 kertoa siitä omasta osaamisesta ja ja työstä ja

O03:

147 Tämmösen asiantuntijaroolin harjoittelu

O02:

148 Kyllä.

Opettajan puheessa (135–140) faktaa rakentavaa asiantuntemusta edustaa puhujan oma asiantuntemus. Puhe muuttuu riviltä 140 lähtien itse todettuun vetoavaksi puheen strategiaksi, jossa yksityiskohtainen kuvaus asiantiloista ja tapahtumista vahvistaa autenttisuuden vaikutelmaa. Puhuja esiintyy strategiassa enemmän läsnäolijana kuin aktiivisena osallisena. Konsensusta vahvistaa (136, 140, 142–143) toistuva me-retoriikan käyttö. Sillä puhuja luo yhteisyyttä muiden opettajien ja myös opiskelijoiden kanssa. Lisäksi hän antaa ymmärtää, ettei seiso väitteidensä takana yksin, vaan esiintyy laajemman opettajien ryhmän nimissä.

Sanoma pyrkimyksestä tasavertaiseen suhteeseen ja sen onnistumisesta opiskelijoiden, heidän ohjaajiensa ja työelämän yhteistyökumppaneiden kesken todentuu vakuuttavaksi vetoamalla puhujan itsensä läsnäoloon,

jossa on piirteitä myös säännönmukaisesta toiminnasta: ”me ollaan joka maanantai kokoonnuttu koululle (142)”. Puheessa esiintyy myös arki-kielen täytesanojen käytöstä johtuvaa takkuilua: ”tuota” (136) ja tois-tuva ”niinku” (138–139). Lisäksi siinä muodostuu retorisenä suostut-teluna toimivaa asioiden etäännyttämistä. Tämä rakentuu toimijuuden kadottavaa passiivimuotoa käyttämällä ”et pyrittiin niinku sillai siihen tasavertaiseen suhteeseen”. Puhe todentuu vakuuttavaksi me-retoriikkaa hyödyntävässä riviltä 139 alkavassa lausumassa: ”ja se meidän mielestä onnistui oikein hyvin (139–140).” Vahvasti yhteisyyttä yhteisen onnis-tumisen pohjalta luo myös puhe ”meidän opiskelijoista”: ”ja että... kou-lulle (140–142)”.

Lopuksi puhuja tuottaa (142–146) itse todettuun vedoten faktaksi opiskelijoille työelämän ja koulutuksen tasavertaisessa vuoropuhelussa kehittyneen taidon kertoa omasta osaamisesta ja työstä. Yksityiskohtai-nen kuvaus siitä, mitä ja miten kauan sekä miten opiskelija puhuu hen-kilökohtaisissa arviointikeskusteluissa vahvistavat faktuaalista vaikutel-maa: ”Et nyt... työstä”. (142–146) Toinen opettaja rakentaa (147) edellä mainitun puheen kategoriaksi ”asiantuntijaroolin harjoittelun”. Tämän toinen haastateltava opettaja vahvistaa puheessaan lyhyesti sanalla ”kyllä” (148). Dialogipedagogiikka osana opetusdiskurssia mahdollistaa myös asiantuntijaroolin harjoittelun.

Opettajan asiantuntijuuden kannalta uusi tilanne syntyy, kun on mah-dollista hyödyntää esimerkiksi työparin asiantuntemusta. Silloin ei tar-vitse työskennellä yksin. Haastattelija luopuu (299–300) yllättäen neut-raalisuudestaan ja rakentaa faktaksi sen, että tapahtuneen muutoksen varmasti huomaa.

Ote 19.

O02:

296 () stressaantuneelle kollegalle kerroin, että, et, että mää en oo niinku
297 niin lopen uupunu että, että, kun ei tarte työskennellä yksin ja sillä on
298 valtava merkitys.

Ht:

299 *Se on varmasti totta, että sen niinku huomaa, että muutosta on*
300 *tapahtunu*

Puheessa faktuaalistavana asiantuntemuksena on vaihtoehdottomuuteen vetoava puheen strategia. Opetusdiskurssi nojaa osin ammattikorkeakoulun opettajan työn raskauteen. Tällöin nousee esiin toivomuksia uusista yhteistoiminnallisista esimerkiksi työparityöskentelyyn perustuvista työtavoista opettajan työssä. Tämä tuotetaan asiantuntijapuheessa suurena muutoksena opettajan perinteiseen työkuultuuriin verrattuna. Opettaja (296–298) vetoaa puheessaan ”yhdessä tekemisen diskurssiin”. Sitä vahvistaa haastateltavan opettajan oma kokemus siitä, että uupumuksen määrä on vähäisempi kuin yksin työskennellessä. Sanapari ”loppen uupunu” (297) viittaa yksin tekemisen aiheuttamaan voimakkaaseen uupumukseen. Sana ”valtava” (298) taas vakuuttaa kuulijaa yhdessä tekemisen suuresta merkityksestä.

Puhuminen kolmannessa persoonassa ”huomaa” etäännyttää asiantilan haastateltavasta opettajasta. Tällöin muutos on myös ulkopuolisen huomattavissa. Varmuutta ja vaihtoehdottomuutta ilmaiseva muotoilu ”varmasti” (299) toimii faktan konstruoinnin välineenä. Tässä vaihtoehdottomuuteen vetoavassa puheen strategiassa ainoa rationaalinen vaihtoehto tuodaan selkeästi esiin.

Ammattikorkeakoulun opettajan työn realitodellisuudessa uudenlaiset työtavat ja toimintakulttuuri näkyvät muun muassa opettajien työn yhteisöllisyytenä, yhteisenä vastuuna (vrt. Savonmäki 2007) sekä opettajien erilaisten asiantuntijuuksien yhdistelminä. Tämän vahvistaminen on tärkeää, jotta voidaan vähentää liian laajojen osaamisalueiden ja tehtävien kasautumista yksittäisiä opettajia kuormittavaksi.

Opettajan puhetilanteen vuorovaikutuksessa rakentuu faktaksi (302–308), että työparityöskentelyssä opettaja ei ole aina yksin vastuussa. Tämän tuotetaan vähentävän opettajan stressiä.

Ote 20 jatkuu:

O02:

302 Ja vaik on sairaskin niin toinen tietää sitten suurin piirtein, missä
303 niinku ryhmä menee ja voi paikata sen, että, et ei niinku mikään ei oo
304 aina ei oo yksin enää () vastuussa, ku me vedetään toistaki
305 opintokokonaisuutta yhdessä niin niin että jos opettajat vaan lähtis tähän,
306 tähän työparityöskentelyyn niin, niin se vähentäs opettajan stressiä
307 kyllä koko Suomen maassa huomattavasti, jos löytää semmosen
308 luotettavan työparin.

O04:

309 Ei mitkään vähäiset vaikutukset.

Ht:

310 *Tässä tuli tämmösiä kauas kauaskantosia.*

O02:

311 Niin, no opettajathan on ollu tällasia ovi kiinni ja mä yksin hoidan sen
312 homman ja kenenkään ei tartte siihen puuttua, että mää vaikka
313 kuolen sinne luokkaan sen ryhmän kanssa, mutta mää en muille kerro
314 kuinka kauheeta se on.

O01:

315 Niin taikka niinku jotenki semmosta se tekee avoimemmaksi kaiken.
316 Mä aattelin sen niin, et se kun se ovi on kiinni, niin niin kukaan muu ei
317 tosiaan voi tietää mitä siellä tapahtuu, mutta tästä leviää () ilotulitus,
318 kun toinen keksii jonkun, niin toinen keksii siitä seuraavan asian.
319 Tää tuottaa niinku uutta ajattelua koko aika.

Puheessa (301–308) faktuaalistavaa asiantuntemusta rakentaa puhujan itse todettuun perustuva asiantuntijuus. Riviltä 296 alkanut ”yhdessä tekemisen diskurssi” rakentuu puhetilanteen vuorovaikutuksessa ”yhteisvastuun diskurssiksi” (302–308). Lausuma ”että ei niinku mikään ei oo aina ei oo yksin enää vastuussa, ku me vedetään toistaki opintokokonaisuutta yhdessä” toimii faktuaalistamisen välineenä. Vastuunjakautumista työparityöskentelyssä vakuutetaan käyttämällä ääri-ilmaisun ”aina” (304) ja ”ei-mikään” (303) sekä puhekielisen kieltomuodon ”ei oo” (303–304) yhdistelmää. Viimeksi mainitussa kieltomuoto toimii myös toistona.

Lausuma ”ei oo yksin enää vastuussa” (304) vetoaa parityöskentelyn mukanaan tuomaan vastuun jakautumiseen. Lisäksi kontrastipari ”yksin-yhdessä” toimii osana vakuuttavaa retoriikkaa. Tällöin kontrastiparista se, jota itse kannatetaan eli ”yhdessä” on ladattu myönteisesti merkityksellistettynä – vastuuta jakavana ja vähemmän stressaavana. Myös se, että haastateltavat opettajat vetävät ”toistaki” (304) opintokokonaisuutta yhdessä tukee vastuun jakamista. Työparityöskentelyn stressiä vähentävää vaikutusta vahvistavat retorisesti sana ”kyllä” (307) ja ääri-ilmaisu ”koko” (307) sekä adverbiaali ”huomattavasti” (307). Viimeksi mainittu ilmaisee stressiä vähentävän vaikutuksen paljoutta. Ääri-ilmaisua ”ei mitkään”

hyödyntävä lausuma ”ei mitkään vähäiset vaikutukset ” (309) korostaa työparityöskentelyn vaikutusten merkitystä. Samalla se vakuuttaa kuulijaa siitä, että työparityöskentely on koettu niin mielekkääksi, että sitä käytetään jo toista kertaa.

Yhdessä tekemisen ja vastuun korostuminen opetus-diskurssissa rakentaa muutosta opettajan ’yksin tekemisen’ työkulttuuriin. Tähän liittyy myös individualistinen diskurssi. Siinä (311–314) haastateltava rakentaa opettajalle ’yksinselviytyjän identiteetin’, jolle on ominaista ”kaikki se kestää, kaikki se kärsii”-periaatteen noudattaminen. Metaforan käyttö opettajien sulkeutuneisuudesta ”Opettajathan on ollu tällasia ovi kiinni” (311) sekä sanan ”yksin” (311) ja ääri-ilmaisun ”ei kenenkään” sisältävän lausuman ”kenenkään ei tarte siihen puuttua” (312) käyttö luovat tehokkaasti kuulijalle halutunkaltaisia merkityspotentiaaleja. Ne tuovat esiin opettajan halua selviytyä yksin.

Puheen lopussa esiintyvä lausuma ”että mää vaikka kuolen sinne... kuinka kauheeta se on” (312–314) puhuttelee ja vakuuttaa myös vahvasti kuulijaa edellä mainitusta asiantilasta. Vahva opettajan yksin selviytymisen tarve tehtävistään, ja jopa kuolema ennen ulkopuolisen avun pyytämistä saattaa suhteutua myös puhetilanteen ulkopuolelle, yleiseen sosiokulttuuriseen tai ideologiseen kontekstiin. Sitä muovaavat muun muassa arvot, traditiot, yhteiskunnan rakenteet ja valtasuhteet.

Layderin tutkimuskartan (1993) diskurssianalyttisessä sovelluksessa muutokset yhteiskunnallisessa kontekstissa kuten työmarkkinoiden ja koulutusjärjestelmän muutokset, kiinnittyvät muutoksiin koulutuksessa. Tällöin esimerkiksi arvoissa, traditioissa ja sosiaalisissa rakenteissa tapahtuvat yhteiskunnalliset muutokset ’heijastuvat’ sosiaalialan koulutukseen ja tilanteisesti myös yksittäisen opettajan työhön. Opettajien ammattikunnan käytäntö ankkuroituu sen traditioon ja sosiaalisiin rakenteisiin kuten ammattijärjestöihin sekä suhteessa julkiseen valtaan. Opettajilla modernin professionsa edustajina on ollut pitkään koulutukseen, ja siihen liittyvään tutkintoon perustuva valtiovallan takaama yksinoikeus. Se tarkoittaa valtuutusta ammattikunnalle ja sen yksittäisille jäsenille (opettajille) tiettyyn tehtäväkokonaisuuteen. Opettajat ovat ammattikuntansa edustajina tietoisia historiastaan ja samaistuneet vahvasti merkittävän statuksen antaneeseen ammattiinsa. Ammattikuntansa jäsenenä heille on ollut perinteisesti ominaista ammattiylpeys ja -identiteetti. Ne saattavat

olla vaikuttaneet opettajien vahvaan haluun selviytyä yksin työtehtävistään vaikeissakin tilanteissa.

Myöhäismodernille yhteiskunnalle ominainen yleinen tendenssi, individualisaatio eli yksilöllistyminen merkitsee professionaalisten asiantuntijoiden kannalta valtuutusten määrätymisessä huomion kohdistumista yhä enemmän asiantuntijatiedon haltijoiden yksilöllisiin ominaisuuksiin. Tämä voi lisätä opettajien paineita selviytyä itsenäisesti tehtävistään samalla kun yleiset, koko ryhmään liittyvät symbolit kuten muodollinen tutkinto menettävät suhteellista merkitystään. (vrt. Konttinen 1997.) Toisaalta on kriittisesti arvioitava myös ammattikorkeakouluorganisaation opettajilleen antamaa tukea: yhteisten ohjeistuksien tarkoituksenmukaisuutta ja selkeyttä, mutta myös riittävää autonomiaa ja resursointia työn toteuttamiseen.

Toinen fokusryhmän haastateltava opettaja rakentaa puheessaan vaihtoehtoisena opettajan ei-avoimuudelle työparityöskentelyn avoimuuden. Se tuottaa koko ajan uutta ajattelua (315-319).

Puheessa vedotaan siihen, että avoimuudesta leviää tällöin ”ilotulitus” (317). Metafora ”ilotulitus” (317) tuottaa haastateltavan opettajan puheessa opettajien työparityöskentelyn näyttävänä tapahtumana. Siinä ideat räiskyvät synnyttäen uusia ideoita ja uutta ajattelua: ”mutta tästä leviää () ilotulitus: kun toinen keksii jonkun, niin toinen keksii siitä seuraavan asian. Tää tuottaa niinku uutta ajattelua koko aika.” Ääri-ilmaisu ”koko” (319) rakentaa kuvan toiminnasta, jossa keksiminen ja uuden ajattelun tuottaminen syrjäyttää muut asiat.

Opettajan puheessa (705–717) rakentuu faktaksi ”projektiopettamisen malli” sellaisena mallina toimia, jossa työparin muodostaminen ja yhteensopivuus on keskeistä. Se ei ole suoraan siirrettävissä tilanteesta ja kontekstista toiseen. Puheessa faktuaalistetaan työparityöskentelyä olleen aikaisemminkin, mutta se on voinut jäädä pelkän työnjaon tasolle.

Ote 21.

O02:

705 Mun mielestä yks () projektimaisen oppimisen haaste, josta tuossa
706 puhuinkin jo edellä, että, et se ei vaan se hetki. () On ollu
707 kysymys projektimaisen oppimisen kehittämisestä, ja ne haasteekki
708 on varmaan niinku sitä kautta sitte () pitää miettiä, mutta sitte toi
709 työparityöskentely haaste se on kyllä kans on ollu onnellinen

710 sattuma. () Tässä Annukka ja Alina on sopinu yhteen hyvin, että
 711 sittenhän siinä ois voinu käy toisinkin, että tää ei oo ihan niinku vaan
 712 suoraan kopioitavissa, jos aattelee tämmöistä mallia toimia,
 713 projektimaisen opettamisen mallia. Niin kyllähän tosiaan tätä
 714 työparityöskentelyä meillä on ollu aikasemminkin, mutta
 715 pahimmillaanhan se saattaa mennä sillailailla, että kun ne jaetaan työt,
 716 et toinen tekee toista ja toinen toista, ja () työpari, et se kannattaa
 717 tietysti ottaa yhtenä haasteena, et miten se muodostaa työparin? ()

Opettajan puheessa faktuaalistaminen tuotetaan puhujan omaan asiantuntijuuteen perustuvalla strategialla. Puhe käynnistyy opettajan puheesaan (705–708) rakentamalla sillalla projektimaisen oppimisen kehittämisestä opettajien työparityöskentelyn haasteeseen.

Näin opetusdiskurssiin alkaa rakentua ”projektiopettamisen malli” toimia, jossa työparin muodostus ja yhteensopivuus on keskeistä. Tämä malli ei ole suoraan siirrettävissä tilanteesta ja kontekstista toiseen. Opettajan puheessa (705–717) tuotetaan puhujan omaan asiantuntemukseen ja osin itse todettuun vetoamalla (710) ”projektiopettamisen malli”. Ääri-ilmaisun ”pahimmillaan” (715) käyttö vakuuttaa kuulijaa työparityöskentelyn epäonnistumisen mahdollisuudesta, samoin kuin ”tietysti” (717) sanan käyttäminen korostaa sen asian itsestään selvää luonnetta, että työparin muodostamiseen kannattaa kiinnittää huomiota. Toisaalta lausuma ”työpari... sit työparin ()” (716–717) nojaa useimpien ihmisten jakamaan käsitykseen, että työparin tulisi olla yhteensopiva. Tämä on tarpeen siksi, jotta sujuva ja toimiva parityöskentely olisi mahdollista. Kyse on sosiaaliin normeihin tukeutuvasta strategiasta, jossa asiantiloja ja tapahtumia faktuaalistetaan nojautumalla yhteisesti jaettuihin sosiaaliin normeihin. Puheen muotoilu kysymyksenluontoiseksi ”...et miten se muodostaa työparin”, vähentää kuitenkin puheen faktaa rakentavaa vaikutelmaa.

Opetuksen uudistuminen tarvitsee uusien työtapojen lisäksi myös uudenlaisten työelämälähtöisten oppimisympäristöjen käyttöön ottoa. Tästä se saa voimansa osana opetusdiskurssia. Haastattelijan puheessa (2184–2186) rakentuu kysymys siitä, miten projektit on nivottu osaksi oppimista ja opetusta yhteen työelämäprojektien konteksteissa. Vastauksena tähän haastateltava *opettaja tuottaa puheessaan faktaksi (2188–2191) ammattikorkeakoulun lähteneen alun perin liikkeelle siitä, että opiskelijan*

osallistuminen työelämäprojekteihin rakentui osaksi opiskelijan harjoittelua. Tätä myöhemmin laajennettiin teoriaopintoihin.

Ote 22.

Ht:

2184 *ja sitten tarkasteltas vähän lähemmin sitä oppimisen ja opetuksen*

2185 *toteutumista niin miten projektit on nivottu osaksi oppimista,*

2186 *opetusta yhteen työelämäprojektien konteksteissa?*

O12:

2187 ...et

2188 mun mielestä meillä alun perin oli, me lähdettiin siitä, että, et tuota niin

2189 jos opiskelija osallistu näihin työelämäprojekteihin niin se oli osa tän

2190 opiskelijan tota harjoittelua, ja tuota niin sitte sitä laajennettiin näihin,

2191 näihin tuota niin teoriaopintoihin, ja mä muistan käyneeni semmosta

2192 keskustelua, että kuinka paljon teoriaopintoja voi käyttää tuota niin

2193 tämmösiin työelämäprojekteihin, mut tuota, et, et ja tavallaan ehkä

2194 olis vähän niinku huoliki siitä, että et jos opiskelija näin monta

2195 opintoviikkoo käyttää työelämäprojektiin niin tota oppiiko se nyt ihan

2196 varmasti näitä, näitä tuota niin tärkeitä asioita täs -en tiedä.

2197 Muistatteko väärin, mut musta tämmöstä keskustelua meillä oli niinku

2198 aika paljon, että, et tavallaan voisi jopa sanoa sillä lailla, että työelämä

2199 projektit nähtiin vähän niinku kilpailijanaki tälle muulle niinku

2200 opetukselle, ja ja se, että että tuota oppiiko, onko se tavallaan niinku

2201 sen väärsti, et jos opiskelija käyttää niinku tuota opinto paljon

2202 tähän, tähän tuota työelämäprojektiin niin, että mitä se opiskelija

2203 todellisuudessa niinku oppii siitä ja tuota mä luulen, et tässä on

2204 niinku ajan myötä me ollaan tultu niinku aika paljon niinku

2205 joustavammaksi, ja ja yhä selkeemmin on myöskin tullu esille se,

2206 että, et tuota näitten työelämäprojektien kautta on asioita, joit joita

2207 opiskelija voi oppia vaan vaan olemassa olemalla niinku mukana

2208 näissä työelämäprojekteissa, et () tullu esiin myöskin näitten

2209 opiskelijoitten () tota arvioinneissa eli he on oppinu sieltä jotain

2210 ainutlaatuista sitä mitä ei muuten voi voi oppia.

Opettajan puheessa (2188–2191) faktaa konstruoivana asiantuntemuksenä on opettajan oma asiantuntemus. Keskustelua tuotetaan käydyn siitä, kuinka paljon teoriaopintoja voi käyttää työelämäprojekteihin (2191–2193). Tämän katsotaan puheessa (2193–2198) sisältäneen aika

paljon huolta siitä, oppiiko opiskelija ihan varmasti projektissa tärkeinä pidettyjä asioita. Työelämäprojektit määrittyivät puheessa (2198–2203) ikään kuin kilpailijaksi perinteiselle opetukselle. Tällöin kysyttiin kriittisesti niiden arvoa opiskelijan oppimisessa.

Määre ”aika” (2204) tuo likimääräisyyttä arvioon lieventämällä ehdotonta arviota siitä, että ammattikorkeakoulun opettajat olisivat tulleet tässä asiassa ajan myötä paljon joustavammiksi. Yhä selkeämmin nähdään olevan asioita, joita opiskelija voi oppia vaan olemalla mukana työelämäprojekteissa. Tällainen näkemys vahvistaa työelämäprojektissa oppimisen merkitystä osana oppimisdiskurssia. Näkemyksen konstruoidaan tulleen opettajan puheessa (2208–2209) esiin myös opiskelijoiden arvioinneissa.

Objektivoivassa eronteossa puhutaan opiskelijoista ”he”-kategoriassa erotuksena ”me”-kategoriasta eli opettajista. Tällöin opiskelijoiden tuotetaan oppineen sieltä eli työelämäprojekteista jotain ainutlaatuista, mitä muuten ei ole mahdollista oppia (2209–2210).

Uusia työelämäprojektien tarjoamia oppimisympäristöjä haettiin ajan-kohtaisten sosiaalialan tehtäväalueiden parista kuten perhetyö. Opettajan puheessa (877–880) rakentuu myös faktaksi, että perhetyön osalta projektissa on lähdetty selkeästi etsimään uusia oppimisympäristöjä opiskelijalle.

Ote 23.

O06:

877 Mun mielestä tos ’perhetyön’ projektissa kyllä selkeästi niinku tän
878 oppimisen uusia oppimisympäristöjä lähdettiin etsimään niinku
879 opiskelijoille sitte kyllä () selkeesti mukaan, ja ja sillä alueella mun
880 mielestä kaikkein eniten () tapahtuikin.

Opettajan puheessa faktuaalistavana asiantuntemuksena on puhujan oma asiantuntemus. Sana ”kyllä” (877 ja 879) toimii retorisesti vahvistavana ja yhdessä sanan ”selkeästi” (877) ja ”selkeesti” (879) kanssa viestii faktuaalistettavan asiantilan ja tapahtumien itsestään selvää luonnetta. Lausuma ”ja sillä alueella kaikkein eniten () tapahtuikin” vakuuttaa epäselvästä puheen osasta huolimatta kuulijaa vastaansanomattomasti siitä, että perhetyön alueella toiminta oli aktiivisinta. Ääri-ilmaisulla ”kaikkein” (880) vahvistettu sanallinen määrällistäminen ”eniten” (880) lisää argu-

mentoinnin vakuuttavuutta. Toistuva minäpuheen viljely ”mun mielestä” (877 ja 879–880) ilmaisee puhujan vahvaa sitoutumista asiaan.

Opettajan työn reaalityodellisuudessa uusien oppimisympäristöjen käyttö opetuksessa laajentaa näkemystä opettajan työstä ja korostaa opettajan asiantuntijuuden merkitystä osana oppimisen ohjausta. Niiden hyödyntäminen ammattikorkeakoulun perustehtäviä vahvistavasti vaatii kriittisesti arvioiden kuitenkin voimavarojen suuntaamista toiminnan suunnitteluun etenkin pedagogisesta näkökulmasta. (Vrt. Koistinen & Vuokila-Oikkonen 2008) Uusien oppimisympäristöjen käytön rinnalla tarvitaan myös uusia oppimismetodeja. *Opettajan puheessa (89–95) faktuaalistetaan vahvana näkemyksenä myös uuden metodin tarve oppimiseen, mikä merkitsee muutoksia opetukseen.*

Ote 24.

O02:

89 ()oppimisessa ainaki on ollu se vahva näkemys että jotain uutta
90 metodia oppimiseen, joka tarkoittaisi tämmösen perinteisen luento
91 luento-opetuksen, kirjallisuustenttien muuttamista sellaseksi, että
92 opiskelija niinku ite käsittelee niitä asioita, ja tuota niin sitä kautta
93 sitte käy läpi sitä teoriaaaki, et sieltä harjottelusta saatujen
94 kokemusten nojalla niinku sitte käsitellään teoriassa () irrallisia asioita,
95 et se oli varmasti yks tarve.

O01:

96 Varmaan siinä niinku oma kokemus tenteistä ja opiskelijoiden monta
97 vuotta niinku osoittama kokemus tenteistä, että tentin jälkeen ei
98 välttämättä enää huomaa muistavansa mitään, mitä on luku, että
99 niinku tentti on tavallaan pakkopulla ja suoritus, ja ja tuota siihen
100 opetellaan ulkoa asioita. Me haluttiin nyt päästä irti tämmösestä
101 keinotekosesta tavasta oppia ja on teoria on käsitelty nyt sitte
102 soveltaen käytäntöön ilman tenttejä. Kai siinä niinku semmonen
103 asiantuntijuus näky, näkemyskin ollu sitte pohjalla, että meiltä
104 valmistuvat asiantuntijat niitten täytyy olla semmosia,
105 joilla on kriittinen suhde tietoon, jotka on omakohtaisesti käsitelty niitä
106 asioita, jotka löytää () niiden muutoksen kohteita ja osaa niinku peilata
107 niitä teorialtietoa, että ne ei oo vaan sit semmosia niinku, jotka menee
108 vaan sinne työelämään, että tutkinto on niinku sanotusti muodollisuus,
109 joka on suoritettu, et tavallaan niinku se johtaa niinku sinne asti.

Opettajan puheessa (89–95) faktaksi tuottavaa asiantuntemusta edustaa puhujan oma asiantuntemus joskin aivan puheen lopussa on vivahde vaihtoehtottomuuteen vetoavasta ja kvantitatiivisesta puheen strategias- ta: ”et se oli varmasti yks tarve”. Vastauksena haastattelijan tuottamaan kysymykseen asiantuntijuuden eri elementtien kehittämistarpeesta, op- pimisdiskurssissa (89–95) vedotaan uuden metodin kehittämiseen op- pimisessa. Tämä korostaa opiskelijan aktiivista roolia oppimisessa sekä tiedon ja käytännön harjoittelusta saatujen kokemusten omakohtaista prosessointia teoriaa vasten.

Tässä oppimisen diskurssissa painottuu pyrkimys irrottautua keino- tekoisesta tavasta oppia, jolloin teorian käsittely konstruoidaan sen sovel- tamiseksi käytäntöön ilman tenttejä. Uuden metodin kehittämistarvetta oppimiseen faktuaalistetaan tuomalla esiin se ”vahvana” (89) näkemyk- senä ja käyttämällä kontrastiparina perinteistä luento-opetusta ja moder- nia opiskelijan itsenäistä tiedonkäsittelyä. Kontrastiparista jälkimmäinen on ladattu positiivisella merkityksellä itsenäinen (”opiskelija ite käsittelee niitä asioita... käy läpi sitä teoriaaki”, 92–93). Tällöin implisiittisesti sen vaihtoehtona esitetään negatiivisesti merkityksellistettynä opiskelijan riippuvuutta luennoitsijasta tukeva, ulkokohtainen luento-opetus. Sen ei tuoteta edellyttävän opiskelijan omaa aktiivista roolia oppimisessa.

Asiaa opettajan työn reaalityodellisuuden kannalta pohtien voi todeta, että sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa opetussuunnitelmat hei- jastavat pyrkimystä aktiiviseen tiedonkäsitykseen ja oppimisenäkemykseen. Ne kontekstoituvat meneillään olevaan yhteiskunnalliseen, koulutus- ja työmarkkinoiden muutokseen (vrt. Honkakoski 1995). Kriittisesti on myös huomattava, että luento-opetus voi olla hyvin aktiivinen opetuksen ja oppimisen muoto.

Opettajan puheessa (96–102) asiantuntemukseen tukeutuvaa fak- tuaalistamista edustaa haastateltavana olleiden opettajien ja lisäksi opiskelijoiden osoittamaan kokemukseen perustuva asiantuntemus. Haastateltava argumentoi tähän ’sisäpiiriin’ asiantuntemukseensa vedoten sen puolesta, että tentit edustavat keinotekoisista, pakonomaista tapaa op- pia ja hankkia suorituksia. Niihin opetellaan asioita ulkoa muistamatta niitä enää tentin jälkeen. Me-retoriikan käyttö yhdessä passiivimuodon ”Me haluttiin” (100) kanssa luo kuvaa työelämäprojektiin osallistujista tavoitteiltaan yhtenäisenä joukkona. Se halusi irrottautua keinotekoisesta

tavasta oppia. Tällöin teoria tuotetaan käsiteltynä soveltaen sitä käytäntöön ilman tenttejä.

Asiantuntijuusdiskurssissa (103–109) vedotaan siihen yhteisesti ammattikorkeakoulussa jaettuun näkemykseen, että ammattikorkeakoulusta valmistuvilla asiantuntijoilla tulee olla omakohtainen, kriittinen suhde tietoon ja tarvittava osaaminen tarkastella käytäntöä teorian avulla. Lisäksi heidän tulisi löytää käytännöistä niiden muutoksen kohteita. Diskurssin rakentuminen käynnistyy aluksi ehdollisena sanalla ”kai” (102). Me-retoriikan käyttö ”meiltä” (104) korostaa opettajan puheessa yhteisyyttä, ammattikorkeakoulun tuottaman asiantuntijuuden arvostamista ja preferoimista suhteessa muihin. Tämä diskurssi (103–109) tähdentää myös opettajien vastuuta opiskelijoiden ohjaamisessa niin, että valmistuville kehittyä omakohtainen, kriittinen suhde tietoon.

Työelämäprojektien kaltaisissa monimuotoisissa oppimisympäristöissä tulkitseen oppimisen ohjauksen edellyttävän opettajan asiantuntijuudelta kontekstin tuntemuksen lisäksi oppimisen lainalaisuuksien tuntemusta ja oppimisteorioiden hallintaa. Lisäksi tarvitaan opiskelijoiden oppimistarpeisiin vastaamista sekä opetus- ja ohjausosaamista. Tähän kuuluu myös kyky ymmärtää erilaisia tilanteita ja joustavuutta. Oppimiseen näissä ympäristöissä tulisi sitoa myös systemaattisemmin ja kriittisemmin teoreettisen tiedon pohdiskelua.

Kulttuurisena normina opettajan puheessa on se jaettu asiantuntijuusnäkemykseen perustuva asiantila, että tutkinto ei ole vain mahdollisuus, vaan sen tulee vastata työelämän tarpeisiin. Ehdollistava sana ”kai” (103), konditionaali ”täytyy” (104) ja toistuva puheen takkuilu niinku-muodossa merkitsevät puheen itsestään selvän, tosiasialuonteen jännitteiseksi.

6.3 Työelämäprojektit opettajan asiantuntijuuden oppimisessa

Työelämäprojekteilla on merkitystä opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumisessa. *Opettajan puhetilanteen vuorovaikutuksessa (4378–4384) faktuaalistuu työelämäprojekti merkittävänä oppimiskokemuksena myös opettajien kannalta.* Koulutuksen ja työelämän kesken ra-

kentuu puheessa faktaksi toimintamalli (4391), joka koostuu eri toimintamuotojen ja erilaisten työmenetelmien käytöstä. Asiantuntijuuden eri elementtien kehittymisen liikkeelle lähdön kannalta ja projektin tuloksena rakentuvassa toimintamallissa olennaiseksi tuotetaan toimintamalli sinänsä, yksilöohjaus, ryhmätoiminta ja verkostotyö.

Ote 25.

O21:

4378 Jos nyt taas aattelee omaa oppimiskokemusta niin musta se on
4379 niinkun sanotaan viimisen kahenkymmenen vuoden aikana yks
4380 huimimpia () kahden vuoden oivallukset, mitä mä oon niinku siellä

O20:

4381 Mä en ois koskaan niinku pystynyt saamaan sellasta koulutusta, mitä
4382 niinku tää kolmen vuoden projekti tuotti oppimisen kannalta, et se
4383 tiivistä myöskin niinku mun omaa niinku jotenki kehittymistä ihan
4384 selkeellä tavalla.

Ht:

4385 *Mikä siinä oli olennaista jos ajatellaan sitä, et miten nää*
4386 *asiantuntijuuden eri elementit siinä lähti kehittymään ja mitä se*
4387 *prosessi tuloksena sitten, sitten syntyi niin, niin, mikä oli niinku*
4388 *olennaista tässä mitä jää mielenpälle? Projektin...*

O20:

4389 Tuloksena

O21:

4390 Hmm

O20:

4391 No tietysti se toimintamalli sinänsä, yksilöohjaus, ryhmätoiminta,
4392 verkostotyö, toimintamalli, et mitä se niinku kiteytettynä tarkoittaa ja
4393 sen sisällä erilaiset työmenetelmät eli kun on kysymys pitkistä
4394 asiakastyön prosesseista niin me saatiin siellä niinku kokeiltua, kun
4395 meillä oli hyvin monta ryhmää niin mitä, minkälaiset menetelmät
4396 alkuvaiheessa, keskivaiheella ja loppuvaiheessa on on tota tarpeellisia
4397 ja millä tavoin toteutettuna elikkä ihan selkeesti niinku menetelmien
4398 niinku sosiaalialan menetelmällistä osaamista kyllä ainaki mie voisin

4399 sanoa, että se niinku vahvisti ja ja anto () siihen, et mikä toimii ja
 4400 mikä ei ja ja tietysti kolmantena niinku nää ammatillisen kasvun teemat
 4401 liittyen opiskelijoihin ja omaan ammattiin kasvamisesta ja ()

Opettajan puheessa faktaa rakentavaa asiantuntemusta edustaa puhujan oma asiantuntemus. Minämuotoinen puhe ”musta” (4378), ”mä” (4380–4381) ja ”mun” omaa (4383) korostavat kokemuksen henkilökohtaisuutta ja esittävät näkemyksen projektista merkittävänä oppimiskokemuksena puhujan vahvasti kannattamana. Tämä tuo lisänäkökulman myös asiantuntijuuden rakentumisen diskurssiin. Myös puhujan omaan henkilöhistoriaan ja koulutusmahdollisuuksiin suhteuttaminen, täsmällisiin lukuihin perustuva kvantifioiva puheen strategia sekä varmuutta ja asian itsestään selvää luonnetta korostavat sanat ”ihan selkeellä tavalla (4383–4384)” vakuuttavat kuulijaa otteessa (4378–4384) projektin oppimiskokemuksien merkittävydestä.

Haastattelija kysyy (4385–4388) myös, mikä projektissa oli olennaisinta sen kannalta, miten asiantuntijuuden eri elementit lähtivät siinä kehittymään ja mitä prosessin tuloksena syntyi. Haastateltava opettaja osoittaa ymmärtävänsä kysymyksen vastamalla lyhyesti ”tuloksena” (4389). Tätä myös toinen haastateltavan fokusryhmän opettajista jää miettimään ”Hmm” (4390).

Asiantuntijuuden eri elementtien kehittymisen liikkeelle lähdön kannalta ja projektin tuloksena rakentuu puheessa ”tietysti” (4391) eli asian itsestään selvää luonnetta korostaen toimintamalli sinänsä, yksilöohjaus, ryhmätoiminta ja verkostotyö. Työmenetelmien kehittämisen diskurssi alkaa näin rakentua. Toimintamallin osalta keskeisenä määrittäyty puheessa (4392–4393) se, mitä toimintamalli kiteytettynä tarkoittaa ja sen sisällä erilaiset työmenetelmät. Toimintamallin ja työmenetelmien kehittämisen diskurssissa (4391–4400) korostuvat pitkät asiakastyön prosessit. Niissä ammattikorkeakoulun opettajat saivat kokeiltua monissa eri ryhmissä, minkälaiset menetelmät projektin alkuvaiheessa, keskivaiheessa ja loppuvaiheessa ovat tarpeellisia, ja millä tavoin toteutettuna.

Projektin tuloksena puheessa tuotetaan sosiaalialan menetelmällisen osaamisen vahvistuneen. Lisäksi opettajan puheessa rakentuu projektin antaneen ”ihan” (4397) selkeästi uutta tietoa siihen, että mikä menetelmästä toimii ja mikä ei. Projektin tuloksiksi konstruoidaan tietysti myös ammatillisen kasvun teemat liittyen opiskelijoihin ja omaan ammattiin

kasvamiseen (4397–4401). Sanat ”ihan” selkeesti (4397), ”kyllä” ainaki (4398) ja ”tietysti” (4400) korostavat edellä mainittujen asioiden itsessään selvää ja vaihtoehtotonta luonnetta. Opettajan työn käytännössä toimintamalliin sisällytetty asiantuntijuusvaatimusten laajentuminen verkostotyön suuntaan on keskeinen kehitettävä asia.

Opettajan asiantuntijuuden rakentumiselle tähän kehittämistyöhön syntyy mahdollisuuksia, kun opettajalla on tilaisuus osallistua sosiaalialan kentän työhön. Tämä tuottaa osaltaan asiantuntijuuden rakentumisen diskurssia, jonka eri elementtien kehittämistä pyritään vahvistamaan ja oikeuttamaan vetoamalla muun muassa opetus- ja oppimisdiskursseihin. Opettajan puheessa (2237–2240) tuotetaan faktaksi parhaimpana (”parhaintahan”) se, että opettaja on päässyt työelämän käytännön kentälle täysipäiväisesti kehittämishankejaksoon (tosin sana jää kesken ”kehittämisha”, 2238) tai työharjotteluun. Tällöin puheessa tukeudutaan ammattikorkeakoulun opettajan mahdollisuuteen todella olla käytännössä ja ilman huolta muun opetuksen suorittamisesta. Faktaksi rakentuu puheessa (2240–2245) myös se, että työelämäsuhteeseen liittyviin opettajan toimintoihin on halua ja intoa. Kuitenkin ajalliset reunaehdot tuottavat opettajan työhön ”taiteilemista”.

Opettajan työn reaalitodellisuudessa olisi päästävä kriittisesti arvioituna sellaiseen resursointiin, että työelämän käytäntöihin osallistuminen ei aiheuttaisi muiden töiden kasautumista. Myös ensisijaisesti opetustoitintaan perustuvat työsuunnitelmakäytännöt kaipaavat ammattikorkeakouluissa kehittämistä. Opetuksen toteuttamiseen sidotut suunnitelmat eivät ole riittävän joustavia esimerkiksi opettajien työelämäprojekti-työskentelyn mahdollistamiseksi. Näin ne eivät tue opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden kehittymistä.

Ote 26.

2237 ... mut parhaintahan se on ollu, kun on
 2238 päässy kentälle täysipäiväisesti tämmöseen kehittämisha jaksoon,
 2239 työharjotteluun, jossa ois voinu todella olla, olla niinku siellä, ja ja tää
 2240 muu opetus tavallaan niinku ei oo siitä sitte huolta, että, et kyl musta
 2241 se on aina aina näissä toiminnoissa, että halua ja intoo on, mut et
 2242 sitten tietenkin se, että, et mikä se aikaraami, ja ja miten ne aina
 2243 ajottuu nää kokouksetki, joista monta kertaa sitte tulee se tieto aika
 2244 nopeellaki hälytysajalla ja tällaset. Niin kyllähän se on ollu opettajan

2245 työssä semmosta taiteilemista, mut eniten sillon se on antanu ja myös
 2246 itte on ollu aivan toinen mieli, kun oot voinu olla siellä ja oppia itte ja
 2247 ohjata ja refleksoida ja tutkia opiskelijoiden kanssa ja tehdä sitä
 2248 siellä kentällä...

Opettajan puheessa faktaa rakentava asiantuntemus perustuu puhujan omaan asiantuntijuuteen vetoavaan puheen strategiaan. Siinä (2237–2240) rakentuu opettajan kannalta mahdollisuus keskittyä kokoaikaisesti työelämän käytännössä tapahtuvaan opetukseen. Tämä on osa asiantuntijuuden rakentumisen diskurssia, joka tarjoaa myös opettajalle oppimisen ja tutkimisen tilaisuuksia. Sana ”täysipäiväisesti” (2238) korostaa opettajan käytäntöön osallistumisen kokoaikaisuutta ja ”todella” (2239) käytännössä olemisen konkreettista toteutumista. Puheen takkuilu ”niinku”-muodossa (2239–2240) kertoo asian ilmaisemisen vaikeudesta. Puhuja tuottaa (2240–2241) aluksi omaan asiantuntemukseensa vedoten opettajan työelämäsuhteeseen liittyvissä toiminnoissa aina olevan halua ja intoa. Tällöin sanan kyllä puhekielinen lyhenne ”kyl” (2240) toimii retorisesti vahvistavana ja toistuva ääri-ilmaisu ”aina” (2241) vakuuttaa kuulijaa myös asiantilan säännönmukaisuudesta.

Toiminnan ajalliset reunaehdot sekä sattuman merkitys (vrt. Eräsaaren (1999, 155–159) puhe ”kontingenssista”) tuotetaan opettajan työhön ”taiteilemista” (2245) aiheuttavana, mutta myös eniten antavana. Metafora ”taiteileminen” tuottaa opettajan työelämäsuhteen eri toiminnoissa mukana olon opettajan työssä monenlaisia luovia ratkaisuja vaativana toimintana. Sana ”kyllähän” (2244) toimii retorisesti vahvistavana ja sana ”tietenkin” (2242) korostaa asian itsestään selvää ja vaihtoehtotonta luonnetta.

Ääri-ilmaisu ”aina” (2242) tähdentää kokousten ajoittumisen säännön mukaista hankaluutta. Passiivimuoto ”ajottuu” häivyttää lausumasta ”miten ne aina ajottuu nää kokouksetki” (2243) tarkan toimijuuden. Tällöin asiat vain tapahtuvat, syiden erittely tulee mahdottomaksi, eikä toiminnasta vastuussa olevia kuten aikatauluista päättäviä johtajia tai esimiehiä haluta saattaa vastuuseen. Määre ”nää” (2243) sanan ”kokouksetki” edessä kertoo, että kyse on ainakin puhujalle itselleen tutuista kokouksista.

Tiedon kokouksista tuotetaan usein tulevan ”aika” (2243) nopealla hälytysajalla, mikä vakuuttaa kuulijaa sen ja vastaavien (”tällaset”, 2244)

asiantilojen ja tapahtumien opettajan työhön aiheuttamasta 'taiteilemisen' tarpeesta. Sanaan nopeellaki (2244) yhdistyvä metafora "hälytys-ajalla" (2244) rakentaa puheessa mielikuvaa ajasta, joka opettajalla kuuluu kokousilmoitukseen vastaamisesta "hälytyksen toimittamiseen" eli opettajan työssä tarvittavien opetus- ja muiden järjestelyjen hoitamiseen. Näiden avulla osallistuminen kokoukseen tulee mahdolliseksi. Työelämän kanssa erilaisessa toiminnassa mukana olon vedotaan puhujan omaan kokemukseen ja itse todettuun perustuen tuottaneen (2245–2248) aivan toisen mielen tai mielekkyyden tehdä asioita. Tämä on mahdollistanut myös opettajalle oppimisen, ohjaamisen, refleksoimisen ja tutkimisen opiskelijoiden kanssa käytännössä.

Työelämäyhteistyön ja siinä tapahtuvan opettajan asiantuntijuuden oppimisen systemaattinen hyödyntäminen ammattikorkeakoulun opettajien työn arjessa edellyttää kriittistä arviointia ja kehittämistä. Tähän asti huomio on kiinnittynyt pitkälti opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymiseen. Ammattikorkeakoulujen ja työelämän yhteistyönä tulisi päästä entistä parempaan toiminnan ennakointiin ja yhteiseen suunnitteluun. Tällöin työelämän edustajat voisivat olla mukana sekä opetus-suunnitelmien laadinnassa että hankkeisiin liittyvän opetuksen käytännön toteutusten suunnittelussa ja toteutuksessa.

Työelämäprojektit tarjosivat opettajalle uusia asiantuntijuuden rakentamisen mahdollisuuksia myös perinteisillä sosiaalitoimen tehtäväalueilla. Tämä täydentää uusien työelämälähtöisten oppimisympäristöjen rinnalla opetusdiskurssiin kuuluvaa uudistumisen näkökulmaa. Opetuksen uudistumisen mahdollisuuksia avautuu myös sosiaalialan perinteisille tehtäväalueille. Esimerkiksi opettajan puheessa vedotaan faktaa rakentaen (1037–1039) ammattikorkeakoulun psykologian opettajan tehneen 20 % työajastaan perheneuvolassa. Tämän kautta on muodostunut uusi linkki ammattikorkeakoulun opettajalle aika suljettuun perheneuvolatyön maailmaan. Puheessa (1045–1049) rakentuu myös faktaksi perheneuvola paikkana, jossa liikutaan siten sosiaalialan tehtävissä, että ammattikorkeakoulun opettajien on "aika" vaikea päästä minkäänlaiseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön.

Ote 27.

O06:

1037 ...meijän

1038 psykologian opettaja on perheneuvolassa nyt tehnyt sitte kaksykot
 1039 prosenttia työajastaan että ja sitä kautta löytyy uus linkki sitten
 1040 sinne siihen maailmaan, mikä on meiltä aika suljettukin että

O05:

1041 Ja siinä ne aika jännästi yhdistyy koska nyt ne rupee siellä sen
 1042 perheneuvola projektina tekemään ypt:n (yhteisö- ja perusturvatyön)
 1043 opiskelijat yhtä aluetyöhanketta

O07:

1044 Se on musta aika mielenkiintoista

O05:

1045 Ja sitte musta tää perheneuvola juttukin niin, et tavallaan sie siel
 1046 kuitenkin niinku liikutaan sillä tavalla alalla, josta, johon meidän on aika
 1047 vaikea niinku päästä minkäänlaiseen niinku vuorovaikutukseen ja
 1048 yhteistyöhön, että onhan tää tuonu meille myöski niinku sellasta
 1049 rohkeutta lähtee hakemaan sitä

O06:

1050 on (päällekkäistä puhetta)

O05:

1051 jäät murtanu, mut, että, et meillä on annettavaa ()

O06:

1052 Ja selkeesti mä sanosin sitte niinku Katjanki (nimi muutettu) suulla, että,
 1053 et sitte taas musta tuntuu, että meillä myöskin ollu annettavaa siihen
 1054 perheneuvola työhön, et, et se on vähän hakenu tai niillä on ollu
 1055 hakusessa tällamöset toiminnallisemmat työskentelytavat, et ne lapset
 1056 ja nuoret ei välttämättä siellä, siellä vastaanotolla toimi siinä
 1057 huoneessa oo se paras paikka niinku avautua ja keskustella.

Opettajan puheessa faktuaalistavana strategiana on kvantifiointiin perustuva puheen strategia. Se vaihtuu puheessa (1041 alkaen) puhujan omaan asiantuntijuuteen vetoavaksi strategiaksi. Ammattikorkeakoulun opettajien ja perheneuvolatyön välisen linkin vedotaan puheessa mahdollistaneen esimerkiksi kehittämisprojektitoimintaa ja työtapojen uudistamista.

Opettajat ovat laajemminkin työelämäprojekteja koskevassa asiantuntijapuheessaan kertoneet toimineensa erilaisissa opetusta, oppimista ja työn kehittämistä yhteen sovittavissa rooleissa, kehitelleensä ja soveltaneensa tähän liittyviä työtapoja sekä malleja. Näitä ovat esimerkiksi opettajan ja työelämän yhteistyökumppanin töiden vaihtaminen, harjoittelun ohjaus ja työn kehittämisen mallien kehittäminen. Tämä on myös mahdollistanut opettajan asiantuntijuuden kehittymisen ja on yhä enemmän päivittäistä toimintaa opettajan työn reaalityöelollisuudessa. Toiminnan resursointi on tosin ollut vaihtelevaa.

Vahvasti yhteenkuuluvuutta ja yhteisyyttä ammattikorkeakoulun opettajien välille luo me-retoriikka puheessa ”meijän” (1037) opettajasta ja ”meiltä” (1040) aika suljetusta maailmasta. Sana ”uus” (1039) korostaa asian tuoreutta ja uutuutta. Määre ”aika” (1040) puolestaan lieventää ilmaisua suljetusta maailmasta. Opettajan työskentelyn perheneuvolassa tuotetaan toisen opettajan puheessa yhdistyvän ammattikorkeakoulutuksen ja ammattikorkeakoulun opettajien intresseihin (1041–1043), kun yhteisö- ja perusturvatyön opiskelijat ryhtyvät perheneuvolaprojektina tekemään aluetyöhanketta.

Me-retoriikan käytöllä ”meijän”(1046) ja ”meille” (1048) annetaan ymmärtää, että väitteen esittäjä ei seiso väitteen takana yksin. Sen sijaan hän esiintyy laajemman opettajajoukon nimissä. Määre ”aika” (1046) lieventää ilmaisua vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön pääsemisen vaikeudesta. Pelkästään ääri-ilmaisua ”minkäänlaiseen” (1047) käyttämällä vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön pääsyn vaikeudesta ammattikorkeakoulun ja perheneuvolatyön välillä rakentuu puheessa vastaansanomaton kuva.

Puhe päättyy puhujan vakuutteluun siitä, että hanke- ym. yhteistyö on tuonut ammattikorkeakoulun opettajille rohkeutta lähteä hakemaan yhteistyötä. Tämän toinen haastateltava opettaja vahvistaa sanomalla ”on” (1050). Tästä seuraa päällekkäistä puhetta, minkä jälkeen yksi opettajista vakuuttaa metaforalla ”jät murtanu” (1051) kuulijaa asiantilasta. Hän konstruoi samalla puheessaan ammattikorkeakoulun opettajilla olevan asiantuntemusta yhteistyöhön. Toinen haastateltava opettaja vakuuttaa oman asiantuntijuutensa pohjalta sekä toisen haastateltavan nimeen viitaten konsensusta luomalla, että ammattikorkeakoulun opettajilla on myös ollut annettavaa perheneuvola työhön. Se määrittäytyy ”vähän”

toiminnallisempia työskentelytapoja hakeneeksi. Työmenetelmien kehittämisdiskurssi täydentyy näin toiminnallisten menetelmien etsimisellä. Sanallinen kvantifiointi ”vähän” (1054) korostaa hakemisen määrän vähäisyyttä. Sana ”selkeesti” (1052) korostaa perheneuvolayhteistyön ja sen, että ammattikorkeakoulun opettajilla on ollut annettavaa siihen, itsestään selvää, vastaansanomaton luonnetta.

Opettajan asiantuntijuuden kehittymiselle työelämäprojekteissa merkittävää on lisäksi toiminta monitasoisessa yhteistyössä. Sillä on merkitystä myös projektin tavoitteiden saavuttamiselle. Opettajan puheessa tuotetaan faktaksi hallinnollisen ja toimijatasen – opettajien, opiskelijoiden ja työelämän yhteistyökumppaneiden – hyvän vuorovaikutuksen taanneen Ella-projektin (nimi muutettu) hyvän menestyksen.

Ote 28.

O10:

1968 lopputulos on jotenki mä niinku nään, mä en tiedä onks tää vaan mun
1969 ajatus, mutta, mutta tota semmosena isona erittäin positiivisena
1970 asiana mä näen tota niin sen, että että, kun meillä on ollu tää ylätason
1971 yhteistyö ja sitte toisaalta niinku selkeesti se niinku toimijatasen
1972 opettajien () ja muiden kanssa tehtävä yhteistyö niin tuota niin se,
1973 että nää kaksi on kuitenkin ollu niinku hyvässä vuorovaikutuksena nää
1974 kaks tasoa, niin kyl mä näkisin, et esimerkiks () projektin,
1975 Ella-projektin niinku hyvä menestys on on osittain sen. Mä oikeestaan
1976 kliffasin sen siinä...

Opettajan puheessa faktan rakentaminen perustuu puhujan omaan asiantuntemukseen. Työelämäprojektien onnistumisen kannalta rakentuu opettajan omaan näkemykseen perustuvassa puheessa (1968- 1976) isona, erittäin positiivisena asiana ylätason eli hallinnollinen yhteistyö ammattikorkeakoulun ja sosiaalitoimen hallinnon välillä sekä selkeästi toimijatasen, opettajien ja muiden kanssa tehtävä yhteistyö.

Näiden tasojen välinen vuorovaikutus konstruoidaan puheessa hyväksi, mikä puhujan mukaan on osittain taannut alueellisen projektin hyvän menestyksen. Määreillä ”isona” (1969), ”erittäin” (1969) ja ”positiivisena” (1969) puheessa korostuu eri tasojen hyvän yhteistyön tärkeys. Sana ”selkeesti” (1971) korostaa eri tasojen välisen yhteistyön ilmeisen selkeää jakoa. Toistuva minämuotoisen puheen viljely ”mä nään” (1968), ”mä

en tiedä onks tää vaan mun ajatus” (1968–1969), ”mä näen” (1970), ehdollisemmassa muodossa ”mä näkisin” (1974) ja ”mä oikeestaan klifasin sen siinä...” (1975–1976) tuottavat eri toimijatasojen yhteistyön vahvasti puhujan kannattamana ja kertovat hänen sitoutumisestaan asiaan. Tämä yhteistyö on opettajan työn reaalityodellisuudessa tärkeä osa yhteisöllisyyttä. Siinä keskeistä on opettajan kyky keskustella asioista, uudistua, jakaa vastuuta ja ratkoa ongelmia. (Vrt. Savonmäki 2007) Sillä on merkitystä myös opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden oppimiselle työelämäprojekteissa.

6.4 Opetus ja oppiminen opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentumisessa

Olen aiemmin käsitellyt (luvut 6.1–6.3), miten opettajat ammattikorkeakoulun opetuksen ja oppimisen näkökulmasta tuottavat puheessaan työelämysuhteen asiantuntijuutensa rakentumista koskevia asiantiloja ja tapahtumia faktoiksi. Samalla olen tarkastellut niiden faktuaalistamisstrategioita ja asiantuntijapuheessa käytettyjä retorisia keinoja.

Diskursseista keskeisiksi muodostuivat *asiantuntijuuden rakentumisen diskurssi, opetusdiskurssi, oppimisdiskurssi, opetussuunnitelmadiskurssi sekä työmenetelmien kehittämisdiskurssi*.

Asiantuntijuuden rakentumisen diskurssissa keskeistä oli opetuksen ja oppimisen tarkastelu opettajan työelämysuhteessa. Opettajan asiantuntijuuden kannalta haasteiksi rakentui eri asiantuntijuuden tarpeiden tunnistaminen. Tässä diskurssissa korostuu myös opettajien vastuu opiskelijoiden ohjaamisesta niin, että ammattikorkeakoulusta valmistuville kehittyä omakohtainen, kriittinen suhde tietoon ja tarvittava osaaminen tarkastella käytäntöä teorian avulla. Lisäksi painottuu tarve löytää sosiaalialan käytännöstä sen muutoksen kohteita.

Asiantuntijuuden rakentumisen diskurssi täydentyy myös ammattikorkeakoulukulttuurissa vahvalla, moniammatillisella yhteistyöllä ja erilaisilla asiantuntijuuksilla hyödyntävällä diskurssilla. Sen eri elementtien kehittämistä pyritään vahvistamaan ja oikeuttamaan vetoamalla etenkin opetus-, oppimis- sekä opetussuunnitelmadiskursseihin. Parhaimpana

opettajan asiantuntijuuden rakentumiseksi tuotetaan puheessa osallistuminen kehittämishankejaksoon tai työharjoitteluun. Opettajan asiantuntijapuheessa vedotaan tällöin mahdollisuuteen keskittyä kokoaikaisesti työelämän käytännössä tapahtuvaan opetukseen. Se tarjoaa opettajalle mahdollisuuksia työssä oppimiseen ja tutkimuksen tekemiseen.

Opetusdiskurssi vetoaa muun muassa dialogipedagogiikkaan. Sen funktiona on oikeuttaa opiskelijoiden, heidän ohjaajiensa ja työelämän yhteistyökumppaneiden tasavertainen keskustelu kaikista työelämään ja työhön liittyvistä asioista. Dialogipedagogiikka mahdollistaa myös asiantuntijaroolin harjoittelun.

Opetusdiskurssi tukeutuu lisäksi ammattikorkeakoulun opettajan työn raskauteen. Tällöin nousee esiin toivomuksia uusista, yhteistoiminnallisista kuten työparityöskentelyyn perustuvista työtavoista opettajan työssä. Sen sisällä ”yhdessä tekemisen” ja ”yhteisvastuun diskurssit” rakentavat muutosta opettajan perinteiseen ’yksin tekemisen’ työkulttuuriin. Tähän liittyy myös individualistinen diskurssi. Työparityöskentely tuotetaan opettajan puheessa positiivisesti merkityksellistettynä, vastuuta jakavana, opettajan stressiä ja uupumusta vähentävänä sekä uusia ideoita ja uutta ajattelua synnyttävänä. Opetusdiskurssissa rakentuu myös ”projektiopettamisen malli” sellaisena mallina toimia, jossa työparin muodostus ja yhteensopivuus on keskeistä. Se ei ole suoraan siirrettävissä tilanteesta ja kontekstista toiseen. Opetuksen uudistuminen saa voimansa uudenlaisten työelämälähtöisten oppimisympäristöjen käyttöönotosta, Tämän rinnalla uusia oppimisympäristöjä rakentuu sosiaalialan perinteisille tehtäväalueille kuten perheneuvolatoiminta. Näissä pyritään yhdistämään oppimista, tutkimista ja työn kehittämistä.

Oppimisdiskurssissa vedotaan uuden metodin kehittämiseen oppimisessa. Siinä korostuu opiskelijan aktiivinen rooli oppimisessa sekä tiedon ja käytännön harjoittelusta saatujen kokemusten omakohtainen prosessointi teoriaa vasten. Oppimisen ohjaustoiminnan hallitsemattomuutta halutaan poistaa opintojen paremmalla keskinäisellä integroinnilla. Tässä diskurssissa painottuu pyrkimys irrottautua keinoitekoisesta tavasta oppia, jolloin teorian käsittely tuotetaan soveltamalla sitä käytäntöön ilman tenttejä.

Opetussuunnitelmadiskurssin ”peruspilari” on kysymys projektien niveltämisestä opetussuunnitelmaan. Siinä projektit määrittävät opetuk-

sen suunnitelmaa ja opettajan kaikkea muutakin työtä koko ajan haastavina. Tässä diskurssissa korostuu projektien liittäminen opetussuunnitelmaan mahdollisena, mutta jatkuvana kamppailuna, joka syrjäyttää muut asiat.

Projektin nivomisen tähän suunnitelmaan katsotaan edellyttävän ennakkoon sovittuja ehtoja oppilaitoksen, opiskelijoiden, opettajien ja työelämän yhteistyökumppanien kanssa projektin toteuttamisesta. Tämä tuotetaan yksittäisten opiskelijoiden opintojen osalta onnistuneena. Opetussuunnitelmien muutokset rakentuvat diskurssissa paitsi sisällöllisinä muutoksina opintojaksotasolla, opetuksen painopisteiden, sisällöllisen ymmärryksen ja materiaalien muutoksina. Lisäksi ne konstruoidut työskentelytapojen kehittymisenä ja pohtimisena sekä tätä tukevana ohjauksena.

Opetussuunnitelmadiskurssi toistuu ja täydentyy kaikkien ammattikorkeakoulujen fokusryhmissä ja saa täydentäviä, hieman erilaisia painotuksia. Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma tuotetaan aika laaja-alaisena ja paljon suuntaavia ammattiopintoja sisältävänä. Tällöin modulit jäävät aika pieniksi. Tulkitsen tässä ammattikorkeakoulujen vakinaistumisvaiheessa ilmenneen tarvetta koostaa moduleja suuremmiksi opintokokonaisuuksiksi. Opetussuunnitelmien pirstaleisuus ja hajanaisuus koettiin tuolloin ainakin jossain määrin ongelmaksi.

Työmenetelmien kehittämisen diskurssi täsmentyy opetuksen ja oppimisen näkökulmasta pitkiin sosiaalialan asiakastyön prosesseihin. Niiden avulla ammattikorkeakoulun opettajat saivat kokeiltua eri ryhmissä sosiaalialan menetelmien toimivuutta asiakastyön prosessin eri vaiheissa.

Seuraavassa taulukossa (kuvio 10) kokoan ammattikorkeakoulun opetuksen ja oppimisen näkökulmasta opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumisen kannalta keskeiset faktuaalistettavat asiantilat ja tapahtumat, faktuaalistamisstrategiat ja käytetyt retoriset keinot. Kokoan niitä asiantuntijuuden, pedagogiikan ja yhteistyön teemojen avulla.

Faktuaalistettavat opettajan työelämäsuhteen asiantilat ja tapahtumat	Faktuaalistamis-strategiat	Käytetyt retoriset keinot
Asiantuntijuus: tarvittavien asiantuntijuusalueiden puuttuminen projektista, opettajan haaste: eri asiantuntijuuden tarpeiden tunnistaminen	puhujan omaan asiantunte-mukseen vetoava strategia, kvantifioiva puheen strategia	sanallinen määrällistä-minen, me-retoriikan käyttö, ääri-ilmaisui, tarkan toimijuuden kadottaminen
parhainta opettajan asiantunti-juudelle on kokoaikainen kehittä-mishankejakso tai työharjoittelu käytännössä	puhujan omaan asiantuntiju-teen vetoava puheen strate-gia	ääri-ilmaisujen käyttö
opettajat motivoituneita työelä-mäsuhteeseen, reunaehdot vaa-tivat järjestelyjä, opettajan haas-te: työn organisointikyky, luovuus ja joustavuus	puhujan omaan asiantunte-mukseen vetoava puheen strategia	ääri-ilmaisujen käyttö, toisto, metaforien käyt-tö, varmuutta ja vaihto-ehdottomuutta ilmaisevat sanat, passiivipuhe, tarkan toimijuuden kadottaminen
työelämäprojekti oppimisympäris-tönä ja -kokemuksena merkittävä myös opettajille, opettajan haas-te: kontekstin tuntemus, oppimi-sen lainalaisuuksien ja teorioiden hallinta, opiskelijoiden oppimis-tarpeet sekä opetus- ja ohjaus-osaaminen	puhujan omaan asiantunte-mukseen vetoava strategia, kvantifioiva puheen strategia	asian itsestäänselvyyt-tä, varmuutta ja vaihto-ehdottomuutta korosta-vat sanat, minäpuheen "viljely", tarkat luvut
ammattikorkeakoulun tehtävänä opetuksen vieminen kentälle, opettajan asiantuntijuuden haas-te: työelämän tuntemus ja toimi-vat yhteistyöverkostot	puhujan omaan asiantunte-mukseen vetoava strategia, kvantifioiva puheen strategia	sanallinen määrällistä-minen
Pedagogiikka: dialogipedagogiikka	Puhujan omaan asiantunte-mukseen vetoava puheen strategia	kategorisointi, yksityis-kohtainen kuvaus, konsensuksen vahvistami-nen me-retoriikkaa käyt-täen, asioiden etäännyt-täminen puhujasta, tar-kan toimijuuden kadot-taminen passiivipuhetta käyttämällä

Faktuaalistettavat opettajan työelämysuhteen asiantilat ja tapahtumat	Faktuaalistamisstrategiat	Retoriset keinot
Pedagogiikka: työparityöskentelyssä opettajan vastuun jakautuminen, asiantuntijuuden haaste: yhteistoiminnalliset opetusmuodot, yhteisöllisyys projektiopettamisen malli	itse todettuun vetoava puheen strategia	ääri-ilmaisujen käyttö, puhekielinen kieltomuoto, kontrastipari, metaforien käyttö
	puhujan omaan asiantuntijuuteen vetoava strategia, itse todettuun vetoava puheen strategia, sosiaalisiiin normeihin tukeutuva strategia	ääri-ilmaisun käyttö, varmuutta ja vaihtoehdottomuutta ilmaisevat sanat
perhetyöhön etsitään uusia oppimisympäristöjä opiskelijalle, opettajan haaste: oppimisympäristöjen tuntemus ja asiantuntijuuden soveltaminen niihin	puhujan omaan asiantunteemukseen vetoava puheen strategia	vaihtoehdottomuutta ja asioiden itsestään selvää luonnetta korostavat sanat, sanallinen määrällistäminen, minä-puheen viljely
uuden metodin tarve oppimiseen => muutostarve opetukseen	Puhujan omaan asiantunteemukseen vetoava puheen strategia, vaihtoehdottomuuteen vetoava puheen strategia, kvantitatiivinen puheen strategia	kontrastipari, varmuutta ja vaihtoehdottomuutta ilmaisevat sanat, metoriikan käyttö, passiivipuhe
opetussuunnitelmatasolla ei ole pystytty nivomaan projektia osaksi oppimista ja opetusta, yksittäisten opiskelijoiden opintoja on liitetty osaksi kehittämissuunnitelmaa, opettajan haaste: opetussuunnitelman ymmärtäminen opiskelijoiden oppimistarpeista käsin, työelämäprojekteissa oppimisen kohteena, opetussuunnitelman sisällölliset, rakenteelliset ja menetelmälliset kehittämistarpeet	itse todettuun perustuva puheen strategia, puhujan omaan asiantunteemukseen perustuva puheen strategia, kvantifioiva puheen strategia	varmuutta ilmaisevan sanan käyttö, tavanomaista painokkaammin sanottu kieltomuoto, sanallinen määrällistäminen, esimerkin käyttö
laaja-alainen opetussuunnitelma, opettajan haaste: erikoistuminen, opetuksen kokonaistaminen ja asiantuntijuuden jatkuva kehittäminen	puhujan omaan asiantunteemukseen vetoava puheen strategia	asiantilan selkeyttä ja vaihtoehdottomuutta ilmaiseva sana "selkeästi", sanallinen määrällistäminen

Faktuaalistettavat opettajan työelämysuhteen asiantilat ja tapahtumat	Faktuaalistamisstrategiat	Retoriset keinot
Pedagogiikka: opetussuunnitelmien muutokset: opetuksen painopisteiden muutoksia, sisällöllisiä (ymmärryksen) ja materiaalin muutoksia, työtapojen kehittymistä ja pohtimista ja tätä tukevaa ohjausta, opettajan haaste: osaamisen luonteen ja sisällön tuntemus, opetussuunnitelmien kehittäminen	puhujan omaan asiantuntemukseen vetoava puheen strategia, puhujan itse todettu vetoava puheen strategia	passiivipuhe, tarkan toimijuuden kadottaminen, varmuutta ilmaisevat sanat, sanallinen määrällistäminen: "kaikki"
toimintaympäristön muutoksen huomioon ottaminen projektin aikana pedagogiikassa ja opintojen sisällöissä, opettajan haaste: joustavuus (sisällöt, toimintatavat)	puhujan omaan asiantuntemukseen vetoava strategia, konsensukseen vetoava puheen strategia, vaihtoehdottomuuteen vetoava puheen strategia	asiantilan itsestään selvää, vaihtoehdotonta tai pakonomaista luonnetta ilmaisevat sanat, retoriiikka, ääri-ilmaisujen käyttö
Yhteistyö: valtakunnallisen yhteistyön ja koulutuksen lisäksi opettajien motiivina osallistua Verkostoprojektiin kokemusten vaihto, opettajan haaste: kollegiaalinen asiantuntijuuden vaihto ja yhteistyö	itse todettuun perustuva puheen strategia, puhujan omaan asiantuntemukseen vetoava puheen strategia	sanallinen määrällistäminen, varmuutta ilmaisevat sanat, ääri-ilmaisu, toisto
hallinnollisen ja toimijatason (opettajat, opiskelijat ja työelämän yhteistyökumppanit) hyvä vuorovaikutus projektin hyvän menestyksen takeena, opettajan haaste yhteistyökyky, vuorovaikutus- ja verkostoitumistaidot	puhujan omaan asiantuntemukseen perustuva strategia	asioiden selkeyttä, varmuutta ja vaihtoehdottomuutta ilmaisevat sanat, minäpuheen "viljely"
projektin vieminen opetussuunnitelmaan edellyttää ennakkoon sovittuja ehtoja yhteistyökumppaneiden kanssa projektien toteuttamisesta	puhujan omaan asiantuntemukseen vetoava puheen strategia, vaihtoehdottomuuteen vetoava puheen strategia	pakkoa, varmuutta ja vaihtoehdottomuutta ilmaisevat sanat

Kuvio 10. Opetus ja oppiminen opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentumisessa.

Ammattikorkeakoulutuksen opetusta ja oppimista koskevasta puheesta opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentumisen haasteina voi pitää eri asiantuntijuuden tarpeiden tunnistamista ja yhteistoiminnallisia opetusmuotoja (esimerkiksi työparityöskentely, projektiopettaminen). Lisäksi keskeisiä ovat opettajan erilaisten työssä oppimisen ympäristöjen tuntemus ja asiantuntijuuden sovittaminen erilaisiin oppimisympäristöihin. Edelleen uusien oppimismetodien tuomat muutostarpeet opetukseen ovat tässä tärkeitä haasteita.

Työelämäprojektit tuottavat merkittäviä oppimiskokemuksia, joilla on arvoa myös opettajien ammatilliselle kehitymiselle. Opettajien asiantuntijuuden rakentumisen kannalta parhaimmaksi asiantuntijapuheessa tuotetaan työelämän käytännössä täysipäiväisesti suoritettua kehittämissuorituksia ja työharjoittelut. Ne tarjoavat opettajalle oppimisen ja tutkimuksen tekemisen mahdollisuuksia. Työelämäprojekteissa tapahtuvan opetuksen ja oppimisen ohjauksen osalta opettajan haasteeksi asettuu tämän ohjauksen integrointi ammattikorkeakouluopiskelijan muihin opintoihin. Suunnitelman laatimisen ja resurssien miettimisen eri osapuolten näkökulmasta ennakoon ja sen tarkistamisen projektin toteuttamisen aikana tulkitsevan asiantuntijapuheen perusteella olevan jokaisen projektissa työskentelevän etu. Se on myös työelämäyhteistyötä helpottava asia. Lisäksi suunnitelman laatiminen ja resurssien miettiminen eri osapuolten osalta vahvistanee niiden sitoutumista työelämäprojekteihin.

Opetuksen osalta asiantuntijapuheessa korostuu opettajien kollegiaalisen asiantuntijuuden vaihdon ja yhteistyön, niin kutsutun jaetun asiantuntijuuden merkitys. Työelämäprojektityhteistyössä hallinnollisen ja toimijatasen (opettajat, opiskelijat ja työelämän yhteistyökumppanit) hyvä vuorovaikutus on yksi projektin menestystekijä. Sen tulkitsevan asiantuntijapuheen merkitykselliseksi asiantuntijapuheesta opettajan yhteistyökyvyn, vuorovaikutus- ja verkostoitumistaidot.

7 AMMATTIKORKEAKOULUTUKSEN TYÖELÄMÄLÄHTÖISYYS

7.1 Työelämlähtöisyys vai ammattikorkeakoulu- keskeisyys opettajan asiantuntijuuden rakentumisessa?

Koulutuksen ja työelämän yhteistyötä on kehitetty koko ammattikorkeakoulujen toiminnan ajan. Ammattikorkeakoulukokeilujen myötä vuodesta 1992 alkaen työelämän monimuotoinen ja monensuuntainen kehittämistoiminta ammattikorkeakoulun opettajan työssä lisääntyivät. *Ammattikorkeakouluopettajan puheessa (1892–1894) tuotetaan faktaksi, että 1990-luvun alkupuolella opettajat lähtivät aina innokkaasti mukaan kaikkeen mahdolliseen kehittämistoimintaan.*

Ote 29.

O16:

1892 ... mut muistelen niitä mejjän alkuaikoja 90-luvun alkupuolella niin (...)
1893 hirveesti semmosta hakemista, et tuota me lähettiin aina kau kauheella
1894 tuota innolla kaikkeen mahdolliseen mukaan, ja tuota ei niitä nyt niin
1895 hirveen hyvin esim. niinku suunniteltu -ei ehkä oikein itekkään tiedetty,
1896 että mitä me odotetaan tältä hankkeelta, mutta oltiin niinku kauheesti
1897 mukana, mut ehkä se niinku jotenki semmonen punanen lanka tai se
1898 ydin oli vähän niinku ei voi sanoa, että kadoksissa, mutta sitä niinku
1899 oltiin niinku etsimässä.

Opettajan puheessa faktaa rakentavana asiantuntemuksena on puhujan itse koettu ja todettu, voisi sanoa myös ”eletty asiantuntijuus”. Tässä itse todettuun vetoavassa puheen strategiassa (1892–1899) ammattikorkeakouluopetuksen alkuaajat määrittivät 1990-luvun alkupuolella etsimisen ja hakemisen vaiheeksi. Tällöin ammattikorkeakoulun opettajat lähtivät innokkaasti kaikkeen kehittämistoimintaan mukaan. Puhe jatkaa työelämäyhteistyön kehittämisdiskurssia, jonka osalta luvussa viisi painotettiin opettajien, opiskelijoiden ja työelämän yhteistyökumppaneiden tasavertaista kehittämis-yhteistyötä. Hankkeilta 1990-luvun alkupuolella puuttuivat suunnitelmallisuus ja odotukset tavoiteltavista tuloksista oli-

vat epäselvät. Me-retoriikan käyttö ”meijän” (1892) ja ”me”-muodossa (1893, 1896) luo yhteenkuuluvuutta sosiaalialan opettajien välille. Samalla se antaa ymmärtää, että väitteen esittäjä ei seiso väitteen takana yksin, vaan esiintyy laajemman toimijajoukon – opettajien nimissä.

Ammattikorkeakoulut ja sosiaalialan ammattikorkeakoulutus antavat lausumalle instituution suoman selkänojan. Tämä koulutusjärjestelmän uudenlainen rakenne ja sen mukaiset tavoitteet edellyttivät uuden oivaltamista ja oppimista. Tähän sisältyy runsaasti uuden hakemista.

Sana ”hirveesti” (1893) korostaa ammattikorkeakoulutuksen suunnan hakemisen runsasta määrää. Ääri-ilmaisun ”aina” (1893) käyttö vakuuttaa kuulijan siitä, että opettajat lähtivät säännönmukaisesti innolla mukaan erilaisiin hankkeisiin. Ääri-ilmaisua käytettäessä korostuu vaikutelma, että asiantilat ja tapahtumat on mahdollista kokonaisuudessaan palauttaa tietynlaisiksi. Sana ”kauheella” (1893) lausumassa ”lähettiin aina kauheella tuota innolla” korostaa innokkuutta osallistua kaikkeen mahdolliseen ja ”hirveen” (1895) toiminnan suunnittelemattomuutta. Se, että tartuttiin innolla ”kaikkeen” mahdolliseen mukaan, painottaa valikoimattomuuden kokonaisvaltaisuutta ammattikorkeakoulun opettajien toiminnassa. Metafora ”punainen lanka” (1897) luo tehokkaasti merkityspotentiaaleja. Ne tekevät ymmärrettäväksi sitä, että ammattikorkeakoulutuksen ydin ei ollut vielä hahmottunut 1990-luvun alkupuolella. Opettajien työn reaalityöeläisyydessä monitavoitteisiin ja yhteistyössä monien eri toimijoiden kanssa toteutettuihin työelämäprojekteihin (vrt. Rinne 2009) sioutuminen laittoi työssä jaksamisen koetukselle.

Työelämäyhteistyön kehittämisdiskurssi koostuu monista eri elementeistä, jotka liittyvät toisiinsa. Puheessa korostuu työelämän ehdoilla toimiminen. *Työelämän kehittämisdiskurssissa opettajan puheessa tuotetaan faktaksi ammattikorkeakouluopettajien ryhtyneen työelämän kehittämistyöhön sen mukaan, mihin työelämän (yhteistyökumppanit) ovat olleet valmiita:*

Ote 30.

O05:

1507 Mut nimenomaan, et me ollaan lähdetty niinku sinne mukaan ja menty
1508 sitä rataa, sitä tahtia, mihin he ovat olleet valmiita...

Puheessa tuotetaan (1507–1508) puhujan itse todettuun ja koettuun perustuen, että ammattikorkeakouluopettajat ovat lähteneet työelämän ”kentälle” mukaan ja edenneet kehittämistyössä siinä suunnassa ja sillä tahdilla, mihin ”he”-kategoriaan kuuluvat eli työelämän edustajat ovat olleet valmiita.

Objektivoiva eronteko puheessa ”he” (1508) vahvistaa kuvaa työelämän ja koulutuksen ainakin jossain määrin eriävistä toimijoista ja intresseistä. *Opettajan puheessa tuotetaan faktaksi se, että opettajat ovat kunnioittaneet aika paljon myös työelämän yhteistyökumppaneiden autonomiaa.*

Ote 31.

Ht:

1515 *Ei oo ollu semmosia asioita, joissa selkeesti niinku koulutuksen ja*
 1516 *työelämän toimijoitten näkemykset ois poikennu toisistaan / ollu*
 1517 *erimielisiä?*

O19:

1518: Ei ehkä sil tavalla, että me on kuitenkin aika paljo sitä niittenki
 1519 autonomiaa kunnioitettu. Toisaalt sitte ehkä jossain, joissakin osin ehkä
 1520 se sitoutuminen niillä ois voinu olla isompaa, että ei ehkä siltä osin niinku
 1521 ois, mut se kosk esimerkiksi se Vieteri kyl niinku siinä ollaan sitouduttu
 1522 tosi mahtavasti, mut et kaikilta osin ei, et sitä sitoutumista ois voinu
 1523 ehkä olla enemmän.

Opettajan puheessa faktuaalistavaa asiantuntemusta edustaa sosiaalisiin normeihin vetoava puheen strategia. Siinä opettajan työelämäsuhteen asiantiloja ja tapahtumia tuotetaan puheessa faktaksi tukeutumalla yhteisesti jaettuihin sosiaalisiin normeihin. Puheessa korostuu työelämän yhteistyökumppaneiden autonomian kunnioittaminen, mikä on yksi työelämäyhteistyön kehittämisdiskurssin keskeinen piirre. Haastatteli ja rakentaa puheessaan (1515–1517) hämmästelevän, kysymykseksi tarkoitetun toteamuksen sellaisten asioiden olemassaolosta, joissa koulutuksen ja työelämän toimijoiden näkemykset olisivat selkeästi poikenneet toisistaan. Puheessaan haastateltava opettaja ei kiellä täysin koulutuksen ja työelämän toimijoiden näkemyseroja tai erimielisyyksien olemassa oloa: ”Ei ehkä sillä tavalla...” (1518). ”Autonomian kunnioittaminen” (”autonomia kunnioitettu”, 1519) on vahva kulttuurinen normi. Sen itsesäänselvyys ja vahvuus perustuu useimpien ihmisten käsityksiin.

Tämän jälkeen puheessa tuotetaan ”sitoutumisen normi” (1519–1523). ”Autonomian kunnioittamisen” normi on sitä sementoituneempi, ehdottomampi. Tällöin on vaikeaa syyttää ketään ”sitoutumisen” normin laiminlyömisestä. Tämä ilmenee ehdollistavana puheena: toistuva ”ehkä” (1519–1520, 1523), puhekielisenä toistuvana konditionaalin käyttönä ”ois” (1520–1522) ja sanallista kvantifointia hyödyntävässä lausumassa ”mut et kaikilta osin ei” (1522). Sana ”kaikilta” vakuuttaa kuulijaa tässä puheen katkelmassa (1521–1522) 100-prosenttisesti siitä, että Vieteri-projektiin (nimi muutettu) sitoutuminen ei ollut täysin eri osien kannalta mahtavaa (1522). Määre ”aika” sanallisen määrällistämisen ”paljo” (1518) edessä ja sana ”niittenki” (1518) tosin hieman lieventävät myös autonomian kunnioittamisen määrää.

Opettajan puheessa (1519–1520) asettuu opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden kannalta haaste työelämän yhteistyökumppanien paremmasta sitoutumisesta työelämäprojektityhteistyöhön. Tämä rakentuu osaksi työelämäyhteistyön kehittämisdiskurssia. Työelämän yhteistyökumppanien sitoutuminen pitkäjänteiseen yhteistyöhön on myös opettajan työn reaalityöeläisyydessä koettu haastavaksi.

Opettajan puheessa (3797–3808) määrittyy faktaksi se, että opettajien kulttuurin ja tavan toimia sekä ymmärryksen oli pakko muuttua ammattikorkeakoulun roolin selkiinnyttyä työelämän kehittäjänä. Keskeisinä muutuneina asioina kiteytetään faktaksi fokusryhmän puhetilanteen vuorovaikutuksessa oppimiskäsitys, suhde työelämään ja ”meidän organisaation” (3805) eli ammattikorkeakoulun sisäinen kulttuuri, opettajan ja opiskelijan rooli.

Ote 32.

O16:

3790 ...Sehän liittyy siihen aikaan sitte ku just oltiin siirrytty kokeiluun ja näin,
 3791 niin tuota meillähan näky olevan siellä, siellä puhuu jotkut
 3792 kirjoituksissaan tutkivasta oppimisesta ja muistan, että 90-luvun alussa
 3793 se oli meillä kovasti esillä, ja sitte tää reflektiivisyys ja tämän tyyppiset,
 3794 mutta, että ite mä nään, että hmmm sitte tämä meidän kulttuurin ja tavan
 3795 toimia, ymmärryksenhan oli sitte pakko muuttua, koska niinku selkeenty
 3796 tämä ammattikorkeakoulun rooli tämmösenä työelämän kehittäjänä, ja
 3797 ja tuota niin / työelämän kehi-kehittyminen, eli tavallaan niinku
 3798 oppimiskäsityshän oli aikamoisen kehityskaaren elänyt tässä 10 vuoden

3799 aikana, ja tuota niin, niin, niin / sitte tietysti tämä suhde työelämään niin
 3800 on / on tuota niin aivan uudessa kuosissa. () Opettajan roolihan on
 3801 muuttunut myöskin, voi sanoa, että voiko sanoa, että täydellisesti 10
 3802 vuoden aikana ja / sitte tietysti meidän organisaatiohan on moneen
 3803 kertaan mulkattu, joka, joka on tietysti rasittanu enemmän ja
 3804 vähemmän, mutta tavallaan tuota niin keskeisimmät oppimiskäsitys ja
 3805 suhde työelämään ja meidän organisaation sisäinen kulttuuri, ne on
 3806 varmasti semmosia, jotka ovat muuttuneet ja opettajan rooli, onko se jo
 3807 neljäs asia, vai kolmas asia, / että

O18:

3808 Myöskin näen, että opiskelijan rooli on tässä

O17:

3809 Niin joo, on, on, on. ()

Fokusryhmän opettajan puheessa faktuaalistavaa asiantuntemusta edustaa puhujan oma asiantuntemus. Puheessa rakentuu (3790–3794) ammattikorkeakoulukokeiluvaiheen kirjoituksissa puhutun tutkivasta oppimisesta ja 1990-luvun alussa myös reflektiivisyydestä ja vastavista asioista asiantuntijuuden rakentumisessa. Sana ”kovasti” (3793) korostaa edellä olevien vahvaa esillä oloa ammattikorkeakouluareenalla. Ammattikorkeakoulu työelämän kehittäjänä diskurssissa vedotaan opettajien puheessa ammattikorkeakouluun siirtymiseen ja sen roolin selkiytymiseen työelämän kehittäjänä. Edellä olevassa aineisto-otteessa opettajan puheessa tukeudutaan puhujan omaan asiantuntemukseen ja näkemykseen vedoten lyhyen mietinnän ”hmmm” (3794) jälkeen siihen, että ammattikorkeakoulun roolin selkiinnyttyä työelämän kehittäjänä ja työelämän kehittyminen pakottivat opettajat muuttumaan. Pakkoa ja vaihtoehdottomuutta ilmaiseva sanapari ”oli pakko” (3795) häivyttää vaihtoehtoja. Se toimii edellä mainitun asiantilan faktuaalistamisen välineenä.

Oppimiskäsitys tuotetaan aikamoisen kehityskaaren eläneenä viimeisen kymmenen vuoden aikana, suhde työelämään muuttuneena ja opettajan rooli myös täydellisesti tänä aikana muuttuneena. Tätä tosin edeltää puhujan omaan puheeseensa kriittinen, toisaalta suostuttelevan kysymyksen (Juhila 2006, 236) luonteinen lausuma: ”voi sanoa, että voiko sanoa, että täydellisesti...” (3801–3802). Suostuttelu lausumassa houkuttelee

fokusryhmän tutkimustilanteessa mukana olevia muita opettajia puhujan näkemyksen mukaisesti 'oikeaan suuntaan'.

Puhujan omaan asiantuntemukseen tukeutuva puhe rakentuu vaihtoehdottomuuspuheeksi. Tällöin tietyistä asiantiloista ja tapahtumista alkaa seurata itsestään selvästi määrättyjä asioita. Tätä edeltää voimakas puheen takkuilu ja tauko "tuota, niin, niin, niin /" (3799), joka viestii kuulijalle ammattikorkeakouluorganisaation muutoksesta puhumisen vaikeudesta. Ammattikorkeakoulujen organisaatiot tuotetaan moneen kertaan muovattuina, joka on rasittanut vaihtelevasti henkilökuntaa. Me-retoriikan toistuva käyttö "meiän" (3802, 3805) luo yhteenkuuluvuutta ammattikorkeakoulussa työskentelevien välille. Toistuva sana "tietysti" (3802, 3803) korostaa asian itsestään selvää, ilmeistä ja vaihtoehdotonta luonnetta.

Opettajan puheessa (3507–3509) tuotetaan faktaksi, että ammattikorkeakoulujen vakinaistuttua opettajien perinteisen tavan toimia oli väistyttävä. Faktaksi rakentuu puheessa myös työelämäprojektien mahdollisuudet niihin saumoihin, kun opettajien piti lähteä työelämäyhteistyöhön (3509–3512).

Ote 33.

O16:

3495 ...nyt kun muistelee niitä aikoja, niin kulttuurisesti meiän
 3496 organisaatiossahan elettiin aikoja, meillä, me oltiin
 3497 ammattikorkeakoulukokeiluun lähdetty, ja sitä kautta oli niinku
 3498 kirkastumassa se, että työelämäyhteistyö kuuluu kuvioon. Mutta minulla
 3499 on semmonen käsitys, että / että, että / siihen sitte, se osu tavallaan
 3500 siihen aikaan, jolloin tuota niin oli totuttu, että yksikön johtaja tai rehtori
 3501 tai päällikkö on yhteyksissä työelämään, ja että yksittäiset opettajat
 3502 eivät voi hääriä siellä, eli tuota niin, niin, niin, ja tavallaanhan se oli
 3503 niinku tarkkaanki säädelty se, että kuka sai niinku lähestyä ja lähettää,
 3504 kuka sen allekirjoitti ja voiko soitella jonnekki. Eli sillä tavallahan tämä
 3505 on niinku aika mielenkiintoinen, () niinku tämmösen
 3506 organisaatiokulttuurin ja johtamisjärjestelyn, ja hallinnollisten järjestelyn
 3507 aikaa oli, eli tavallaanhan tuota niin / mehän ei voitu itse asiassa sitte, ku
 3508 ammattikorkeakoulu tuli, niin meiän oli niinku pakko jättää jossain
 3509 määrin hyvä – hyvästit tälle perinteiselle tavalle toimia, ja tavallaanhan
 3510 sitte nämä työelämäprojektin mahdollisuudet todennäköisesti on niissä
 3511 saumoissa, sitten kun / kun, kun sinne pitääkin jo lähteä opettajan ja, ja
 3512 niitten pitää niinku hääriä omin päin, ilman, että johtaja on siinä tai

3513 rehtori tai päällikkö, koska perinteisestihän koulutusjärjestely on ollut sen
 3514 tyyppinen, että opettajat ei hääri turuilla ja toreilla. Eli eli sillä tavallahan
 3515 tää niinku / mun mielestä se ehkä jollakin tavalla heijastuu sitte tähän
 3516 kuvioon tai ainakin se merkitsee siinä niinku radikaalia muutosta siis,
 3517 joka tietysti niinku ite katon, että se on osa niinku ammattikorkeakoulun
 3518 muutosta ja ammatillisen koulutuksen muutosta ja ja näin. Monethan
 3519 meistä koki valtavan helpottavana sen, kun nämä vanhat rakenteet meni
 3520 tuusan nuuskaksi, ja ruvettiin kattomaan sitte mitä nämä
 3521 ammattikorkeakoulut...

Opettajan puheessa opettajan työelämäsuhteen asiantilojen ja tapahtumien faktuaalistaminen perustuu puhujan itse todettuun vetoavaan puheen strategiaan. Se vaihtuu puheessa (3507–3514) vaihtoehtottomuuden vetoavaksi puheen strategiaksi. Puheen lopussa (3514–3521) faktaa rakentavaa asiantuntemusta edustaa opettajan oma asiantuntijuus. Opettajien osallistuminen työelämäyhteistyöhön ei ole ollut itsestäänselvyys. Opettajan toimintatavan muutos rakentaa osaltaan Ammattikorkeakoulu työelämän kehittäjänä diskurssia. Tämä diskurssi korostaa ammattikorkeakoulun nopeaa reagointia työelämän ja yhteiskunnan muutoksiin. Se edellyttää opettajalta muun muassa toimintatavan joustavuutta. Opettajien osallistuminen työelämäyhteistyöhön rakentuu opettajan puheessa (3495–3521) osaksi vaihetta, jossa ammattikorkeakoulukokeilun kautta oli selkiytymässä, että työelämäyhteistyö kuuluu ammattikorkeakoulu-opettajan työhön. Puheessa (3498–3502) tämä tarkentuu tosin puhujan omaan näkemykseen ja asiantuntemukseen perustuen osaksi aikaa, jolloin yksikön johtaja, rehtori tai päällikkö olivat yhteyksissä työelämään ja jolloin yksittäiset opettajat eivät voineet toimia työelämäyhteistyössä.

Toistuvassa puheen takkuilussa ”tuota niin” (3500), ”tuota niin, niin, niin” (3502) ja ”niinku” (3503) on kyse arkikielen täytesanoista, joita puhuja käyttää runsaasti. Toistuva sidesanojen ”tai” (3500–3501) sekä ”ja” (3501–3504, 3506) käyttö sitoo asiantiloihin liittyviä yksityiskohtia toisiinsa. Se tuottaa varman vaikutelman antavaa puhetta. Projektin alkuaika määritetty ”aika” mielenkiintoiseksi organisaatiokulttuurin, johtamis- ja hallinnollisten järjestelyjen ajaksi. Tällöin ammattikorkeakoulun vaki-naistuttua opettajien ”oli pakko” jättää jossain määrin hyvät aiemmalle esimies- ja johtajakeskeiselle toimintatavalle. Määre ”aika” edellä (3504) lieventää pääsanaansa ”mielenkiintoinen”.

Työelämäprojektien mahdollisuuksien tuotetaan puheessa olevan todennäköisesti niissä uusissa koulutusjärjestelyissä, kun kentälle ”pitääkin jo lähteä opettajan” (3511). Työelämäprojektidiskurssin perusta vahvistuu. Se on osa työelämäyhteistyön kehittämisdiskurssia, mutta suppeampi. Työelämäprojektidiskurssi keskittyy vain projekteissa tapahtuvaan työhön. Useat pakkoa ja vaihtoehtottomuutta ilmaisevat sanat ”oli pakko” (3508), ”pitääkin” (3511) ja ”pitää” (3512) häivyttävät vaihtoehtoja. Ne toimivat niiden opettajan työelämäsuhteen asiantilojen ja tapahtumien faktuaalistamisen välineenä, joiden mukaan ammattikorkeakouluopettajien oli lähdettävä omatoimisesti työelämäyhteistyöhön mukaan. Tämä rakentuu puheessa vastakohtaksi perinteiselle johtajakeskeiselle koulutusjärjestelylle. Siinä opettajat eivät työskentele koulun ulkopuolella (3512–3514).

Metafora ”turuilla ja toreilla” (3514) herättää henkiin merkityspotentiaaleja, jotka vakuuttavat kuulijaa opettajan työn hajaantumisesta toimintatavan muutoksen myötä työelämän laajalle kentälle. Puhuja tuottaa puheessaan (3515–3519) tämän oman näkemyksensä ja asiantuntemuksensa pohjalta merkitsevän ”ainakin” (3516) ”radikaalia muutosta” (3516–3517). Tämän hän ”tietysti” (3517) asian itsestään selvää ja vaihtoehtotonta luonnetta korostaen kontekstoi osaksi ammattikorkeakoulun ja ammatillisen koulutuksen muutosta.

Korkeakoulujärjestelmässä ammattikorkeakoulut olivat tuolloin vakinaistumassa. Puhe paikantuu osaksi työelämäyhteistyön kehittämisdiskurssia. Siinä rakenteelliset, laajat yhteiskunnalliset muutosprosessit, kuten työmarkkinoiden muutos, nähdään työelämäyhteistyöhön liittyvänä. Opettajan työn käytännössä työn hajanaisuus koettiin ongelmaksi. Opettajat kokivat tekevänsä monimuotoista työtä eri ammatikorkeakoulun tai työelämän kentän yksiköissä, eivät enää opettavansa (vrt. Tiilikkala 2004, 204).

Ääri-ilmaisu ”ainakin” rakentaa puheessa ”radikaalista muutoksesta” kiistämätöntä tosiasiaa ja sana ”tietysti” vakuuttaa asian itsestään selvää, varmaa ja vaihtoehtotonta luonnetta. Me-retoriikan käyttö puheessa ”meistä” (3519) luo ammattikorkeakoulun opettajista kuvaa yhtenäisenä joukkona. Sille vanhojen opistoasteen koulutuksen rakenteiden murtuminen ja vakinaisiin ammattikorkeakouluihin siirtyminen tuotetaan puheessa ”valtavan helpottavana” (3519) kokemuksena. Sana ”valta-

van” korostaa asian henkistä merkitystä opettajille. Sanapari ”tuusan nuuskaksi” (3520) lausumassa ”kun nämä vanhat rakenteet meni tuusan nuuskaksi” vakuuttaa kuulijaa vanhojen rakenteiden täydellisestä tuhoutumisesta.

Opettajan puheessa (1830–1839) faktuaalistetaan asiantuntijuuden rakentumisen tavoitteiden jäsentymättömyys ammattikorkeakoulukokeiluvaiheessa ja myös myöhemmissä työelämäprojekteissa.

Ote 34.

O14:

1830 ...En mä tiiä. Mulle tuli jotenki tos Liisa (nimi muutettu) puhu vaan
1831 niinku samanlainen semmonen just niinku olo, että, et tavallaan niinku,
1832 et kuitenkin tää tämmöset niinku projektit ja prosessit ja muut niin ne
1833 on, ne on niinku lähteny paljolti siitä ku ammattikorkeakoulu al alkoo. Niin
1834 siitä, että on, on niitä erilaisia yhteyksiä, kirjoituksen kohteita ja ja
1835 tavallaan annettiin mahdollisuus niinku monenlaiseen toimintaan (), ja ja
1836 tuota et siitä synty niinku erilaisia, erilaisia puroja ja virtoja erilaisiin
1837 suuntiin, ja ja eikä sitä ku sillätavalla () kauheen niinku jäsentyneesti
1838 ajateltu silloin, eikä sit myöhemminkään, että mitä tässä nyt sitten,
1839 minkä näköstä asiantuntijuutta tässä rakennetaan tai näin, vaan, vaan se
1840 oli niinku semmosta, että et ehkä, että täällä oli noi ihmiset ja noi
1841 yhteistyökumppanit ja siinä sit niinkun katottiin, et mitähän, miten,
1842 tämä nyt etenee...

Asiantuntijuuden rakentumisen diskurssi täydentyy opetusta ja oppimisesta käsitelleen luvun 6.4 kokoavasta tarkastelusta ja saa kriittisiä painoja. Siinä painottuu asiantuntijuuden rakentumisen tavoitteiden jäsentymättömyys ammattikorkeakoulukokeiluvaiheessa ja myöhemmissä työelämäprojekteissa. Opettajan puheessa faktan rakentaminen perustuu puhujan itse todettuun vetoavaan strategiaan, tosin myös toisen asiantuntijan puheeseen (”Liisa”, rivi 1830) aluksi vedotaan. Asiantuntijuuden rakentamisen tavoitteet eivät opiskelijoiden, opettajien, eikä työelämän yhteistyökumppaneiden osalta olleet vielä ammattikorkeakoulukokeiluvaiheessa kovin jäsentyneet.

Työelämäprojektidiskurssi toistuu ja saa täydentäviä näkökulmia. Siinä (1830–1842) konstruoidaan, että projektit ja muu kehittämistoiminta ovat lähteneet liikkeelle paljolti siitä, kun ammattikorkeakoulu alkoi. Se mahdollisti erilaisia yhteyksiä, kirjoittamisen kohteita ja mahdollisuuden

kokeilla monenlaista toimintaa. Tämän pohjalta toiminnan tuotetaan puheessa laajenneen erilaisiin suuntiin. Sana ”paljolti” (1833) tähdentää ammattikorkeakoulun keskeistä roolia asiassa. Metaforat ”puroja” (1836) ja ”virtoja” (1836) sekä sanat ”erilaisia” (1834, 1836) ja ”erilaisiin” (1836) vakuuttavat kuulijaa toiminnan eri laajuisesta, eri tahtisesta ja voimakkuudeltaan erilaisesta etenemisestä eri suunnilla. Passiivimuodon käyttö ”annettiin” (1835) kadottaa lauseesta tarkan toimijuuden. Tällöin toiminnasta vastuussa olevia tahoja kuten opetusministeriö tai ammattikorkeakoulujen johto ei nosteta esiin. Lausuma ”eikä sitä ku sillä tavalla / kauheen niinku jäsenyteeni ajateltu silloin, eikä sit myöhemminkään” (1837–1838) vakuuttaa kuulijaa ainakin jonkinasteisesta asiantuntijuuden rakentumisen jäsentämisen puutteesta.

Asiantuntijapuhe konkretisoi myös työelämäprojektidiskurssia. Siinä toiminnassa tukeuduttiin sen katsomiseen, miten projekti saadaan ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyökumppaneiden välillä etene- mään. Näkemys asiantuntijuuden rakentamisen tavoitteiden jäsentymät- tömyydestä täydentyy myös muiden fokusryhmien opettajien puheessa. Opettajan, opiskelijoiden ja työelämän yhteistyökumppaneiden reaali- todellisuudessa korostui toiminnan kautta oppiminen.

7.2 Jännitteinen opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuus?

Koulutuksen kannalta olennaisia elementtejä ovat oppiminen, tutki- mus- ja kehitystyö sekä työn kehittäminen. Niiden yhdistämisen tarve ja tavoitteet työelämäprojekteissa eivät määrittäneet ammattikorkeakoulu- kokeiluvaihetta koskevassa opettajien puheessa vielä kovin jäsenyteeni. Tässä asiantuntijuuden rakentumisen diskurssi täydentyi. Yhdistettävien elementtien järkevyyttä epäiltiin ja kysymyksenasettelussa työelämä- lähtöisyyden sijasta tuotettiin kriittisesti katsottuna ammattikorkeakoulu- keskeistä näkemystä. Näkemykset rakentuvat asiantuntijapuheessa jän- nitteisiksi ja eroavat toisistaan.

Opettajan puheessa (1772–1777) tuotetaan faktaksi se, että oppi- mista, työn kehittämistä ja koulutusta on ammattikorkeakoulun omissa työelämäprojekteissa pidetty yhteen liittyvinä elementteinä, kokeiltu ja saatu

niistä myös kokemuksia. Puheessa (1777–1779) tuotetaan juuri kokemusten jakaminen valtakunnallisella tasolla ja oman toiminnan kehittäminen todennäköisenä (”varmaan”, 1778) intressinä lähteä mukaan Verkostoprojektiin haastateltaville opettajille ja työelämän yhteistyökumppaneille.

Työelämän edustajan puheessa (1793–1796) rakentuu faktaksi ja vakuutetaan kuulija siitä, että asiantuntijuuden eri elementtien kehittämistarvetta voidaan perustellusti tarkastella oppilaitoskeskeisestä näkökulmasta. *Työelämän edustajan puheessa (1796–1800) konstruoidaan faktaksi yhtenä tosiasiana se, että työelämän näkökulma asiantuntijuuden eri elementtien kehittämistarpeeseen on varsin persoonallinen.*

Ote 35.

O12

1772 Niin mä en ollu siinä alkuvaiheessa, mut että tietysti sitte taas pitkään
 1773 ollu kans näis työelämän hankkeessa mukana, ja tuo niin mä kanssa
 1774 jotenki näkisin, et tavallaan niitä elementtejä juuri tää oppiminen, työ ja
 1775 koulutus niin, niin oltiin jo näissä omissa työelämäprojekteissa niinku
 1776 pidetty tavallaan yhteenliittyvinä elementteinä ja kokeiltu ja saatu
 1777 kokemustaki niistä, mut et just tää jakaminen sitte valtakunnan tasolla ja
 1778 tietysti sen omankin toiminnan kehittäminen niin, niin se varmaan oli se
 1779 intressi, et jotenki ehkä semmonen ajatus, että et onks nää ollu järkeviä
 1780 ja tavallaan jakaa sitä ja pohtia ja analysoida muitten kanssa niin, niin
 1781 oiskin sitten hyvä, hyvä niinku lisä tähän oman työn ja oman, oman
 1782 koulutuksen ja opetuksen kehittämiseen ja työelämysuhteiden
 1783 kehittämiseen olennaisia, että ei niitä ehkä varmaan niin kauheesti sitte
 1784 osannukaan pohtia, ku niitä kokemuksia tavallaan näistä jo jollaki tasolla
 1785 sitte oli ja oltiin lyöty päätä seinään, että ite kehitetty ja kasvettu siinä suhteessa

Ht:

1786 *Mervi (nimi muutettu) tässä oikeastaan vieki suoraan seuraavaan kysymykseen,*
 1787 *että miksi näitä asiantuntijuuden elementtejä oli tarpeen kehittää? Osittain jo*
 1788 *vastasi siihen, mut haluaisko muut täydentää?/ () työelämän*
 1790 *näkökulmasta?*

T2:

1791 Itse asiassa täs just mietin sitä, että onks tässä keskustelun alussa sama
 1792 henki ku täs koko projektissa, että työelämä on ikäakuin semmonen
 1793 riippakivi, jota vedetään mukana niinku tässä täs (naurua) ()

1794 kysymyksenasettelu on niin, niin oppilaitoskeskeinen, ja tota tietysti
 1795 varmasti tän projektin ja paikallisen oppilaitoksen näkökulmastakin
 1796 voidaan perustellustikin olla sillätavalla, mutta tuota tuota työelämä
 1797 puolella voitais sanoa niin, että näkökulma tähän asiaan on ensinnäkin
 1798 varsin persoonallinen. Ei voi puhua sillä tavalla, että et organisaatiolla
 1799 olis jotain kaikkien jäsentensä tai hyvin suuren joukon sisäistämää
 1800 näkökulmaa näihin asioihin vieläään se on yks tosiasiassa ...

Puheessa faktuaalistavaa asiantuntemusta edustaa haastateltavan opettajan sekä työelämän yhteistyökumppanin itse todettuun vetoava puheen strategia. Oppimisen, työn ja koulutuksen yhteen liittämistä voi kontekstoida opettajien työn kannalta tärkeään yleiseen ammattikorkeakoulu-puheeseen niiden kokeiluvaiheessa. Silloin oppimisen, tutkimuksen ja työelämän toiminnallinen yhteys alettiin nähdä ammattikorkeakoulu-puheessa yhtenä avaimena asiantuntijuuteen. Tästä seurasi monia käytännön kokeiluja eri aloilla muun muassa sosiaalialan koulutuksessa.

Sana ”tietysti” (1772) korostaa puhujan työelämähankkeisiin osallistumista luonnollisena asiana ja sana ”pitkään” (1772) sen ajallisesti merkittävää kestoa. Sanan ”näis” (1773) ja ”näissä ” (1775) käyttö viittaa siihen, että kyse on tietyistä, eri osapuolille tutuista työelämäprojekteista. Varmuutta ja asiantilan todennäköistä toteutumista ilmaiseva muotoilu ”varmaan” (1778) vakuuttaa Verkostoprojektiin osallistumisen intressin varmaa ja vaihtoehtotonta luonnetta.

Sen jakaminen ja pohtiminen muiden sosiaalialalla työskentelevien kanssa, ovatko työelämäprojektit olleet järkeviä, määrittäyty haastateltavan opettajan puheessa (1779–1783) ”hyväksi lisäksi” ja ”olennaiseksi” oman työn, koulutuksen ja opetuksen sekä työelämysuhteiden kehittämisessä. Puheen kiertely ”et jotenki ehkä semmonen ajatus” (1779) ja puheen takkuilu ”niinku”-muodossa (1775) sekä sana ”tavallaan” (1776) tuovat kuitenkin epävarmuutta oppimisen, työn ja koulutuksen elementtien pitämiseen yhteenliittyvinä.

Lausuma ”ehkä varmaan niin kauheesti sitte osannukkaan pohtia” (1783-1784) kyseenalaistaa pohtimisen valmiuksia. Se viestii puhujan epävarmuudesta sen suhteen, ovatko työelämäprojektit mielekkäitä. Puheessa tukeudutaan tämän osalta jonkintasoisiiin kokemuksiin ja siihen, että vastoinikäymisten myötä opettajat olivat itse kasvaneet ja kehittyneet työelämäprojekteissa. Metafora ”lyöty päätä seinään” (1785)

aktivoi tehokkaasti halutunkaltaisia merkityspotentiaaleja, joissa voimakkaita vaikeuksia työelämäprojekteissa kohdanneet ammattikorkeakoulun opettajat 'uhreina' ovat itse kasvaneet ja kehittyneet 'projektiosajiksi'.

Anna Kulmala (2003, 319–332) puhuu paikan metaforista, joista toisen ryhmän metaforat kuvaavat ihmisen sisäistä olotilaa. Nämä kertojan (puhujan) olotilan kuvaukset sisältävät rinnastuksia hyvin konkreettisiin paikkoihin. Ne rakentuvat kuitenkin ihmisen sisäiseksi ja ovat vahvasti yhteydessä olotilaan tai tunteeseen siitä, millainen minä olen. Näissä omaa olemista saatetaan rinnastaa johonkin aineelliseen "lyöty päätä seinään", jolloin metaforisissa ilmauksissa välitetään kuulijalle kokemuksia sisäisen olotilan kuvauksen avulla. Haastattelija tuottaa haastateltavan opettajan puheeseen tukeutuen kysymyksen asiantuntijuuden elementtien kehittämistarpeesta. Hän kohdentaa puheen täydentämismahdollisuuden aluksi muille ja puheesta erottuvan tauon jälkeen suoraan työelämän edustajalle (1786–1790). Tämä herättää työelämän edustajan puheessa kriittisen kysymyksen keskustelun hengestä. Työelämän edustaja tuottaa itse toteamaansa vedoten puheessaan (1791–1794) keskustelun alun hengen samana kuin koko projektissa eli oppilaitoskeskeisenä.

Työelämän edustajan puhe muodostaa ammattikorkeakoulun opettajan puheelle kriittisen "peilin". Siinä työelämä tuotetaan oppilaitoskeskeiseksi määritellyn hengen mukaisesti "riippakivenä" (1793), jota vedetään mukana. Metafora "riippakivi" aktivoi tehokkaasti halutunkaltaisia merkityspotentiaaleja. Tällöin työelämä tuotetaan puheessa ammattikorkeakoululle mukana vedettävänä taakkana tai painolastina, josta ammattikorkeakoulun lakisääteisten tehtävien vuoksi ei päästä irti. Myös "riippakivi" metaforisena ilmauksena voi välittää kuulijalle kokemuksia sisäisen olotilan kuvauksen avulla.

Ääri-ilmaisu "koko" (1792) vakuuttaa kuulijalle oppilaitoskeskeisen näkökulman kokonaisvaltaisuutta. Käyttämällä peräkkäin asiantilan itsestäänselvyyttä, varmuutta ja vaihtoehtomuutta ilmaisevia sanoja "tietysti" (1794) ja "varmasti" (1795) puheessa vakuutetaan kuulija siitä, että paikallisen projektin ja ammattikorkeakoulun sosiaalialan näkökulmasta asiaa voidaan perustellusti tarkastella tästä näkökulmasta.

Organisaatiolla ei tuoteta tässä puheessa mahdollisuutta edustaa jotain kaikkien jäsentensä tai hyvin suuren joukon sisäistämää näkökulmaa tarpeeseen kehittää asiantuntijuuden eri elementtejä. Tämä määrittävy

työelämän edustajan omaan asiantuntijuuteen vetoavassa puheen strategiassa (1796–1800) vieläkin mahdottomaksi. Puheessa sanallinen kvantifiointi ”kaikkien” (1799) tai ”hyvin suuren joukon” (1799) vakuuttavat kuulijalle tämän asiantilan todenmukaisuutta. Vaikka työelämän edustajan puheessa vakuutetaan työelämän näkökulman vaihtelevuutta kunkin persoonan henkilökohtaisen näkemyksen perusteella, puheessa rakentuu työelämän intressi asiantuntijuuden eri elementtien kehittämistarpeeseen hyvin yhtenäisesti. Opettajan työn reaalityodellisuudessa työelämän intressi hahmottui hyvin yleisellä tasolla olevana: tarpeina saada koulutettua henkilöstöä sosiaalialan töihin ja kumppaneita työelämäprojekteihin (vrt. Könnilä & Siira 2001).

Työelämän yhteistyökumppanin puheessa faktuaalistetaan (1818–1821) asiantuntijuuden eri elementtien kehittämistarve työelämän näkökulmasta hyvin yksinkertaisena. Tarve määrittyy mahdollisuudeksi etsiä ja miettiä niitä mahdollisuuksia, joilla paremmin saataisiin käyttöön ammattikorkeakoulujen ja muiden vastaavien oppilaitosten resursseja työelämän eduksi. Tämä liittyy työelämän näkökulmana osaksi opettajien puheessa esille tullutta asiantuntijuuden rakentumisen diskurssia.

Ote 36.

T2

1818 Työelämän kannalta asia on hyvin yksinkertainen, että et et saa sen

1819 mahdollisuuden etsiä fundeerata niinku niitä mahollisuuksia, joilla vois

1820 niinku paremmin kupata niitä resursseja mitä tämmösissä oppilaitoksissa

1821 on työelämän eduksi. (naurua)

Puheessa faktuaalistavaa asiantuntemusta edustaa puhujan oma asiantuntemus. Työelämässä toimiville ammattikorkeakoulu tarjoaa uudenlaista yhteistyökumppanuutta ja uusia voimavaroja työelämän kehittämiseksi. Sanapari ”hyvin yksinkertainen” (1818) korostaa työelämän näkökulmasta asiantuntijuuden eri elementtien kehittämistarpeen mutkatonta, selvää ja helposti ymmärrettävää luonnetta.

Toisen, vaikkakin henkilöitymättömän instituution – ”tämmösten oppilaitosten” – resurssien kuppaaminen on tosin vastoin vakiintuneeseen tapaan ja käsitykseen perustuvaa vaikeasti kumottavaa periaatetta. Tässä periaatteessa on kysymys jonkin toiselle kuuluvan asian tai toisen omaisuuden koskemattomuudesta. Kyse on sosiaalisesta normista, jonka

voi kumota jonkinlainen yhteiseen etuun tai enemmistöperiaatteeseen – hyötyperiaatteeseen, nojautuva sosiaalinen normi: ”yhteinen tai enemmistön etu kulkee ennen vähemmistön etua”. Toisaalta heti työelämän edustajan puheen perään tapahtunut fokusryhmän osallistujien nauru viestii sitä, että puhe otettiin vastaan huumorilla.

Opettajan puhe monipuolistaa ja rakentaa faktaksi työelämän näkökulmasta asiantuntijuuden eri elementtien kehittämistarvetta. Se tuottaa tarpeena ja tavoitteena kehittää sosiaalialan työn kohdentamista ja tähän liittyviä menetelmiä. Asiantuntijuuden rakentumisen diskurssi täydentyy näin tärkeällä näkökulmalla sosiaalialan työn ja sen menetelmälliseen kehittämiseen.

Ote 37.

O12

2775 Se oli sitä ensimmäistä syksyä, niinku täyttä syksyä, kun tää ()
 2776 käynnissä. Niin tuota siinä vaiheessa, kun meillä oli esimerkiks tää,
 2777 jäsennettiin tätä hmm työvoiman tarkastelun kehittoo tavoitteen, ()
 2778 menetelmiä ja tekniikkaa ja tutkimusta, ja nää oli nää työelämän
 2779 edustajat oli mukana siinä niin / niin tuota se vaikutti niinkun sillä tavalla
 2780 ihan relevantilta se lähestymistapa, että heillä oli niinku tavoitteita,
 2781 tarpeita /tarpeita niinkun /kehittää sitä tavallaan sitä työn
 2782 kohdentamista. Tarkemmaks sitte oli tavoitteita kehittää / kehittää tuota
 2783 tääntyyppiseen problematiikkaan liittyviä menetelmiä...

Puheessa faktuaalistavana strategiana on opettajan itse todettuun vetoava puheen strategia. Opettajan puheessa rakentuu tähän perustuen faktaksi se, että ensimmäisen projektivuoden ensimmäisenä syksynä jäsennettiin työvoiman tarkastelun kehikkoa toiminnan tavoitteiden, menetelmien, tekniikan ja tutkimuksen näkökulmista. Puheessa vedotaan työelämän edustajien olleen mukana tarkastelussa. Tällöin lähestymistavan konstruoidaan vaikuttaneen ”ihan” (2780) tarkoituksenmukaiselta. Sana ”ihan” toimii tässä retorisesti vahvistavana. Objektivoiva eronteko ”heillä” (2780) kategorisoi työelämän edustajat omaksi intressiryhmäksi. Sillä tuotetaan olleen tavoitteita ja tarpeita kehittää työn kohdentamista ja tähän (lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisy) liittyviä menetelmiä. Puheen tauot (2781–2782) valmistavat kuulijaa keskeisten asioiden esiin tuloon puheessa.

Opettajan puheessa itse todettuun vetoava strategia todentuu (2816–2819) vakuuttavaksi ajallisella ja työelämän edustajien osallistumista tarkentavalla paikannuksella. Asiaa pohtien opettajan asiantuntijuuden tarpeeksi asettuu sosiaalialan työn ja työelämän ammattikäytäntöjen kriittinen arviointi ja työn kehittämisen menetelmien ohjaus. Sosiaalialan työmenetelmien kehittämistarvetta tuottava puhe toistuu eri ammatikorkeakoulujen fokusryhmissä. *Opettajan puheessa faktaksi konstruoitavana asiana ovat ”työelämän” käytännön tekemiseen painottuvat odotukset.*

Ote 38.

O16:

2810 ...kyllä mulla silloin kuva jäi, että työelämä ootti hirveen paljon
 2811 semmosta niinku käytännön toimintaa, et me ois lähetty niinku
 2812 tekemään asioita. Niillä oli kauhee tarve sillä alueella, ja sinänsä tätä
 2813 kautta löytyy niinku tekijöitä ja / sitte semmosta oikeanlaista toimintaa
 2814 / ja / ja meillä oli sitte enempi niinku oppilaitoksen edustajilla
 2815 varmaan se, että me yritettiin yhittää näitä eri elementtejä siinä:
 2816 tutkimista ja oppimista ja työelämää. Ja varmaan se saatto olla, et se
 2817 oli heille niinku aluksi niinku liian niinku kaukaa haettava. Mä muistan se
 2818 joku tämmönen, heh, hotellihuone pieni työryhmä, henkilö a oli silloin
 2819 ainakin siinä ja b oli... kaupunki a:ssa...

Puhuja tuottaa (2810–2812) itse todettuun vedoten työelämän odottaneen hirveen paljon käytännön toimintaa eli että ammattikorkeakoulun opettajat olisivat lähteneet tekemään asioita (vrt. Dewey 1938). Tämä tukee asiantuntijuuden rakentumisen diskurssissa jo ilmaistua tarvetta kehittää työn kohdentamista ja päästä työskentelemään projektin kohteena olevien ongelmien parissa erilaisin työ- sekä tutkimus- ja kehitystyön menetelmin. Sana ”kyllä” (2810) toimii tässä retorisesti vahvistavana. Määreellä ”hirveen” vahvistettu sanallinen kvantifointi ”paljon” (2810) vakuuttaa kuulijaa työelämän kentän käytännön tekemiseen painottuvista odotuksista. Puheessa tukeudutaan (2812–2813) siihen, että työelämän edustajilla oli kauhea tarve sillä alueella ja ammattikorkeakoulun kautta arveltiin löytyvän tekijöitä ja oikeanlaista toimintaa.

Ammattikorkeakoulun opettajien osalta pyrkimyksenä aisiantuntijuuden rakentumisen diskurssissa määrittyy puheessa tutkimisen, oppimisen ja työelämän eri elementtien yhdistäminen. Me-retoriikan käyttö

(2814–2815) luo ammattikorkeakoulun opettajista kuvaa ammattiryhmänä, jolla on yhtenevät intressit. Sanat ”enempi” (2814) ja ”varmaankin” (2815) vakuuttavat kuulijaa siitä, että ammattikorkeakoulun opettajien pyrkimyksenä oli työelämän kentän yhteistyökumppaneita enemmän yhdistää tutkimisen, oppimisen ja työelämän kehittämisen eri elementtejä. Puheessa rakentuu mahdollisuudeksi se, että tämä saattoi olla työelämän edustajille aluksi liian kaukaa haettua.

Sana ”varmaan” (2816) häivyttää puheessa tehokkaasti vaihtoehtoja ja vahvistaa tätä vaikutelmaa. Puhe todentuu vakuuttavaksi, kun puhuja lopuksi kuvaa itse todettuun vedoten yksityiskohtaisesti tietyssä ajassa tai paikassa tapahtuneita asiantiloja, tapahtumia ja henkilöitä.

Opettajan puheessa faktuaalistuu (1842–1851) ammattikorkeakoulujen katsoneen samalla tavoin työelämän puolelta saatavaa hyötyä kuin työelämä koulutuksesta. Asiantuntijuuden rakentumisen diskurssissa eri osapuolten omia intressejä ja höytnäkökulumia painottava puhe eroaa työelämäyhteistyön kehittämisdiskurssin yhteisiä intressejä korostavasta puheesta. Tällaisten poikkeavuuksien ja ristiriitojen tarkastelu on myös kiinnostuksen kohteena diskurssianalyysissa. Sitä voidaan pitää jopa yhtenä diskurssianalyttisen tutkimuksen tulkintojen vakuuttavuuden kriteereistä (Juhila & Suoninen 1999, 235.)

Ote 39.

O10:

1842 ...Kyllä varmaan täältäkin puolelta katottiin ihan sitä, et mitä hyötyä
 1843 niinku työelämän .heh. puolelta voidaan saada ihan samalla lailla, et ei
 1844 se pelkästään ollu sitä, että ei myöskään niin, et mentiin jotain
 1845 kehittämään, mut ei myöskään niin, et mennään tarjoamaan jotakin
 1846 työvoimaa, vaan, vaan kyllä sitä ihan niinku haettiin sitä, että, et saatas
 1847 niinku semmosia yhteistyösuhteita, jotka hyödyttäs niinku
 1848 ammattikorkeakoulua ja opiskelijoita, ja ja niinku tavallaan niinku sitä
 1849 niinku mietittiin, et mikä, kenen kanssa niinku kannattaa tehdä
 1850 yhteistyötä, ja, ja mihin se voi niinku pitemmälle päälle niinku johtaa
 1851 jotakin järkevää...

Puheessa faktuaalistavaa asiantuntemusta edustaa puhujan oma asiantuntemus. Puheessa tuotetaan (1842–1845), että kyse ei ollut pelkästään siitä, että ammattikorkeakoulut olisivat menneet jotain kehittämään tai

tarjoamaan työvoimaa. Muotoilut ”ei pelkästään” (1843–1844) ja toistuva ”ei myöskään” (1844–1845) sekä sanat ”kyllä” (1842, 1846) ja ”ihan” (1846) toimivat retorisesti vahvistaen mielikuvaa siitä, että pidemmän päälle kannattavaa ja järkevää yhteistyötä oltiin hakemassa.

Tulkitsen tällaisen yhteistyön tarkoittavan paitsi opiskelijoille myös opettajille mahdollisuuksia ammatillisesti kasvaa ja kehittyä ’projektiosajiksi’. ”Kyllä”-sanon vahvistama varmuutta ja asiantilan todennäköistä toteutumista ilmaiseva muotoilu ”varmaan” sekä lausuma ”voidaan saada ihan samalla lailla” (1843) vakuuttavat kuulijaa siitä, että myös ammattikorkeakoulu etsi hyötyä työelämästä samaan tapaan kuin työelämä ammattikorkeakoulusta. Opettajien reaalityodellisuudessa työelämä oli koulutukselle tarpeita tuova ja toisaalta uudenlaisia toimintaedellytyksiä mahdollistava partneri.

Työelämän yhteistyökumppanin puheessa määrittyy faktaksi jokaisen etuna ja työskentelyä helpottavana suunnitelman laatiminen ja resurssien miettiminen niin työntekijän kuin asiakkaan näkökulmasta.

Ote 40.

T2

2483 ...must on ihan tervettä sekin, kun ruvetaan eri osapuolet, vaikka kuinka
2484 avoimesti sitte kuullaan sit toista niin miettimään, että kannattasko tässä
2485 jonkun näkönen suunnitelma laatia ja jopa miettiä niitä resursseja kunkin
2486 mejän niin työntekijän ku asiakkaan näkökulmasta. Sehän on jo
2487 meidän jokaisen etu, jolloin on paljon helpompi työskennellä...”

Työelämän yhteistyökumppanin puheessa faktuaalistavana strategiana toimii sosiaaliseen normiin vetoava puheen strategia. Puheessa tuotetaan (2483–2486), että on ”ihan” (1483) tervettä miettiä suunnitelman laatimista ja resursseja eri osapuolten sekä ammattikorkeakoulun että työelämän yhteistyökumppanin näkökulmasta. Tämä puhe konstruoi osaksi työelämäyhteistyön kehittämisdiskurssia, jossa ajetaan niin työelämän kuin koulutuksenkin hyödyn tavoittelun rinnalle suunnitelmallisuutta ja vastuuta työskentelystä eri osapuolten näkökulmasta. Suunnitelman laatiminen ja toiminnan resurssit ovat esimerkkejä tästä. Toiminnan suunnittelu ja resursointi muodostuvat tässä haasteeksi myös opettajan työlle ja asiantuntijuudelle. Määre ”ihan” (2483) toimii lisäksi sanaa ”tervettä” vahvistavana.

Suunnitelman laatiminen ja resurssien miettiminen rakentuu puheessa ”meidän jokaisen eduksi” (2487), jolloin on paljon helpompi työskennellä. Koska kyse on meidän jokaisen edusta, kyse on samalla kaikkien yhteisestä edusta. Puhe nojaa tässä sosiaaliseen normiin vetoavassa strategiassa siis ”kaikkien yhteiseen etuun”, joka on normi itsekkin: yhteinen etu kulkee yksilön edun edellä. Suora me-muotoinen puhe ”meijän” (2486) ja ”meidän” (2487) rakentaa vahvasti yhteisyyttä ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutuksen ja työelämän välille. Se luo myös mielikuvaa ammattikorkeakoulun opettajista ja työelämän yhteistyökumppaneista ’samassa veneessä olevina’, yhteisen intressin omaavana joukkona.

Opettajan puheessa rakentuu faktaksi'objekti-subjekti'-suhde haastattelijan kysymykseen (5014–5015) koulutuksen ja työelämän edustajien näkemysten eroavuudesta toisistaan. Tämä konstruoituu yhtenä näkökulmana osaksi työelämäyhteistyön kehittämisen diskurssia, joka toistuu aineistossani palasittain monissa eri yhteyksissä. Opettajan puheessa tällöin (5016–5020) konstruoidaan sosiaalitoimessa (”siellä viranomaisyhteisössä”, 5018) pidettävän näitä ihmisiä eli sosiaalitoimen asiakkaita objekteina. Vastakohtapariksi puheessa (5002–5007) oman elämänsä objekteina olemaan tottuneille naisille ja lapsille määrittyy opettajien heille tarjoama mahdollisuus olla subjekti omassa elämässään. *Opettajan puheessa (5021–5025) tuotetaan faktaksi toisena asiana, missä koulutuksen ja työelämän edustajien näkemykset poikkesivat toisistaan, jatkuvuuden, päätöksestä kiinnipitämisen ja päätösten toteuttamisen loppuun asti viemisen prosessi.* Tämä muodostaa myös haasteen työelämäyhteistyön kehittämisdiskurssin sisälle. Sitoutumisen puute rakentuu puheessa (5037–5041) yhdeksi isoimmista työelämäyhteistyötä hankaloittavista asioista.

Ote 41.

Ht:

4967 Täs tarkastellaan lopuksi vielä näitä kehitysjännitteitä ja kehittämisen
 4968 haasteita niin tässä kuulostaa niinku siltä, että ne on ollu aika pitkään
 4969 semmonen yksimielisyys näistä asioista, mutta onko näistä niinku
 4970 asiantuntijuuden elementeistä jouduttu neuvottelemaan
 4971 ammattikorkeakouluyksikön ja työelämän toimijoitten kesken näissä
 4972 projekteissa, ja minkä tyyppisiä (päällekkäistä puhetta) neuvotteluja
 4973 on jouduttu käymään, käymään, että

O22:

4974 Nyt täytyy jotenkin

Ht:

4975 *Millä tavoin niistä on neuvoteltu?*

O22:

4976 Mä sanon ensinnäkin, että siis must tuntuu, että et, et, et näin jälkeen
 4977 päin kun täst puhuu, niin, niin se kuulostaa aina kauniilta, mut kyllähän
 4978 se yks näkökulma on se, että meidän ei / että näissä projektissa olla
 4979 suostuttu siihen tehtävään, että et, et, et me ois tulkittu sitä, mitä, mitä
 4980 tuota noin työelämä luulee tarvitsevana, vaan me on tulkittu sitä,
 4981 mitä me on oivallettu, että ne tarttee eli eli nyt tässä (aurua), et tulen
 4982 tähän takasin tähän määritteeseen, ku mää aina sanon, et asiakkaan
 4983 tarve on se, mitä asiakas ei halua tällä hetkellä, ja mää on niinku sitä
 4984 niinku täs on käyny ihan samanlailla, et tätähän hyö ei oo halunnu,
 4985 mutta, mut, että, et, et, et me ollaan jotenki niinkun tuotettu jotaki
 4986 sellasta, mitä he ei oikeestaan halunnu ja se on tuottanu määrätyissä
 4987 asioissa hyvin vahvaa muutos muutosvastarintaa ja isoja
 4988 konflikteja, mut että, et, et sitten sitten jostain syystä niinkun ne
 4989 oivallukset ja se, mitä on tapahtunu ja sen takia mää jotenkin niinkun
 4990 nään, että, et esimerkiksi tää, tää projekti. Niin se, että se ei ollu kiinnitetty
 4991 noihin olemassa oleviin yksiköihin, niin se hyvä puoli oli se, että, et, et,
 4992 et niinkun sielt saatiin sit joitankin tuloksia, jotka kuitenkin meni sitten
 4993 sosiaalitoimeen ja joka paikkaan, ja ihmiset niinkun näki et, mitä täs
 4994 on tapahtunu näitten ihmisten kohtaamisessa niin, niin se on sitten
 4995 niinkun tuonu sitä, että, et ihmisillä on ollu aikaa vähitellen sitten
 4996 kuitenkin nähtävästi oivaltaa, et kyl tää niinku, kyllä me tätäkin
 4997 tarvitaan semmosena prosessina. Ollu hyvä, mut et konfliktit on ()

Ht:

4998 *Missä asiassa? – joo, jatka vaan*

O22:

4999 Siis rakenteellisesti jos ajattelee tätä niinku ku on miettiny sitä, että
 5000 mitä kaikkee niinku esteitä ja mahottomiaki, mahottomalta tuntuvia
 5001 kysymyksiä siinä on niinku se, se tota muutoksen läpivieminenhän piti
 5002 alottaa niitten naisten ja lasten kans työskentelystä eli kun he olivat
 5003 tottuneet siihen, että he ovat niinku omassa elämässään objekteja
 5004 elikkä heitä pompotellaan, ja he, joku muu päättää heidän elämästään

5005 kun he itse. Niin sehän alko jo siitä se niinku se, se hionta, että, et ku
 5006 me niinku tarjottiin heille mahdollisuutta olla subjekti omassa
 5007 elämässään, niin sehän oli aivan uus tilanne heille ja ja si ja siinä
 5008 työskentelyssä myöskin niin se vastuunottaminen ym. niin siitä piti
 5009 lähtee jo niinku tavallaan raivaamaan niitä esteitä toisaalta, vaikka
 5010 meillä oli onneks aika yhtenäinen niinku se se näkemys, että, mitä me
 5011 halutaan, ja mitkä on tavoitteet, niin kyllähän se joka tapauksessa
 5012 aiheutti siinä työntekijäporukassa sitä, sitä niinku / sär särmien
 5013 niinku vastakkain asettelua jotenki ja siinä tapahtu kaikenlaista.

Ht:

5014 *Missä asioissa sitten koulutuksen ja työelämän edustajien näkemykset*
 5015 *poikkes toisistaan, tuleeko semmosia konkreettisia?*

O21:

5016 Musta se konkreettinen on tää 'objekti-subjekti'- suhde. Siis se on
 5017 niinku se, mihinkä kulminoitu se kaikki juttu elikkä siellä
 5018 viranomaisyhteisössä nää ihmiset oli niitä palloja, joita heiteltiin, ja, ja
 5019 omas omassa elämässään selkeesti vieraantuneita, kun kuitenkin
 5020 sosiaalityöntekijä tekee päätöksen, että lapsi otetaan huostaan.

O22:

5021 Joo ja se jotenkin minusta myöskin sitte toinen, missä niinku se näky
 5022 selkeesti () siinä näitä tämmösiä kulminoitumispisteitä oli ne, se, että
 5023 niinku tämmösen jatkuvuuden ja, ja jollain tavoin semmosen
 5024 päätöksestä kiinnipitämisen ja päätösten toteuttamisen niinkun
 5025 loppuun asti viemisen prosessi. Se, että, et monia semmosia tilanteita,
 5026 missä, missä niinku yhteistyössä sosiaalitoimen ja sitten meijän
 5027 projektityöntekijöiden kanssa, ja sitten tän asiakkaan kanssa tehtiin
 5028 päätös jostaki, et asiat hoidetaan näin / ja sitte sillä hetkellä, kun se, se
 5029 meijän työntekijä ei enää ollu siinä, siinä niinku jotenki samassa
 5030 tilantees ku joku tapaaminen sitte sosiaalityöntekijän ja tän
 5031 asiakkaan kanssa ja kun törmättiin niinku pieneenkin vaikeuteen niin
 5032 se sosiaalityöntekijä luopu siitä pitkäjänteisyydestä / eli eli tekikin
 5033 sitten asiakkaaseen nähden toisenlaisen päätöksen sitte, muutti sitä
 5034 päätöstä, mikä oltiin yhdessä tehty, jolloin sitten se tarkoitti sitä, että, et
 5035 täällä päässä piti taas käydä sitä prosessii läpi, et miten tässä näin
 5036 kävi, et mehän oltiin sovittu, et me viedään tämmönen prosessi läpi ja
 5037 sit sieltä tuli () – rupes luopumaan siitä yhteisestä päätöksestä. Must
 5038 tää oli myöskin semmonen, että joka niinku näyttää sen, että

5039 mimmosta, et, et hyvin tehty verkostotyö, hyvin tehty niinku yhteistyö
 5040 viranomaisten välinen yhteistyö, sen pitäs myöskin niinku tuottaa
 5041 sellast selkeetä sitoutumista niihin päätöksiin, jotka tehdään. Tää on
 5042 on on ollu isoimpia juttuja, mitä siellä hankaa.

Haastattelijan puheessa (4967–4969) rakentuu haastattelun lopuksi kysymys kehitysjännitteistä ja kehittämisen haasteista. Hän tuottaa aiemman fokusryhmähaastattelun pohjalta näkemyksensä aika pitkään jatkuneen yksimielisyyden opettajien ja työelämän yhteistyökumppaneiden väliseen yhteistyöhön liittyvistä asioista. Haastattelija jatkaa kuitenkin puheenvuoroaan kysymyksellä siitä, onko asiantuntijuuden elementeistä jouduttu neuvottelemaan ammattikorkeakouluyksikön ja työelämän toimijoiden kesken näissä projekteissa. Myös se, minkä tyyppisiä neuvotteluja on jouduttu käymään, tulee puheenvuorossa esille. Haastateltava vihjaa haluavansa jonkinlaista täsmennystä kysymykseen tai miettimisaikaa vastataksaan (4974). Silloin haastattelija jatkaa puhettaan tarkentamalla kysymystään suorasukaisesti: ”Millä tavoin niistä on neuvoteltu?”.

Haastateltavan opettajan puheessa opettajan työelämäsuhteen asiantiloja ja tapahtumia faktaksi rakentavaa asiantuntemusta edustaa puhujan oma asiantuntemus. Opettaja konstruoi omassa puheessaan jälkikäteen puhuttavan asian kuulostavan aina kauniilta. Ääri-ilmaisu ”aina” (4977) vakuuttaa kuulijaa säännönmukaisesta toiminnasta. ”Mut” (4977) viestittää kuulijalle siirtymää vakavaan aiheeseen ja antaa yleisölle aikaa valmistautua tähän vaihdokseen. Puheessa tuotetaan (4979–4981) itse todettuun vedoten yhtenä näkökulmana se, että ammattikorkeakoulun opettajat eivät näissä projekteissa ole suostuneet tulkitsemaan työelämän yhteistyökumppaneiden arvioimia tarpeita, vaan ovat tulkinneet tunnistamiensa työelämän tarpeita: ”että mehän ei... ne tarttee”. Tämä rakentaa työelämän kehittämisdiskurssissa potentiaalista ristiriitaa koulutuksen (opettajien) määrittelemien työelämän tarpeiden ja työelämän itse arvioimien tarpeiden välille.

Kriittisesti katsottuna vaikuttaa siltä, että opettajat ovat ottaneet sellaista määrittelyvaltaa itselleen, joka työelämän edustajille olisi heidän virkatehtäviensä ja asemansa edustamansa instituution, sosiaalitoimiston viranhaltijoina kuulunut. Puheessa rakentuu näin potentiaalinen ristiriita koulutuksen (opettajien) määrittelemien työelämän tarpeiden ja

työelämän itse arvioimien tarpeiden välillä. Opettajan työn reaalityöelä-
lisuudessa tällainen ristiriita on mahdollinen, mutta ei kovin yleinen.

Puhuja tukeutuu perusteluissaan omaan asiantuntemukseensa ja
puheisiinsa asiakkaan tarpeesta: "...mää aina sanon, et asiakkaan tarve
on se, mitä asiakas ei halua tällä hetkellä (4982–4983)." Minäpuhe yh-
dessä ääri-ilmaisun "aina" (4982) kanssa rakentaa kuvaa säännönmukai-
sesta toiminnasta ja tuottaa sen puhujan ajamana ja kannattamana asia-
na. Puheessa tuotetaan (4983–4984) projektissa käyneen "ihan" samalla
lailla.

Puheessa (4984–4988) tukeudutaan siihen, että työelämän yhteistyö-
kumppanit eivät alun perin halunneet ammattikorkeakoulun tuot-
tamaa toimintaa. Tämä aiheutti "määrätyissä asioissa hyvin vahvaa
muutos muutosvastarintaa ja isoja konflikteja." Puhetta työelämän edus-
tajista luonnehtii objektivoiva eronteko "hyö" (4984) ja "he" (4986).
Työelämän edustajat ovat siten puheen aihe, eivät sen yleisö tai objekti.
Jostain syystä syntyneiden oivallusten ja sen, mitä on tapahtunut jälkeen
rakentuu puheessa työelämän näkemys ammattikorkeakoulun tuotta-
masta toiminnasta muuttuneeksi. Työelämäprojektidiskurssi keskittyy
näihin toiminnan muutoksen tuomiin mahdollisuuksiin. Tämä diskurssi
vahvistuu aineistossa erilaisin esimerkein. Se saa voimansa muun muassa
sellaisesta hyvinvointivaltion kehityssuunnasta, jossa aiemmin irrallisista
työelämäprojekteista on tullut osa vakiintuneiden palvelujärjestelmien
logiikkaa (Rantala & Sulkunen 2006; Juhila 2008).

Puheessa (4990) vedotaan esimerkkinä olemassa olevista yksiköistä ir-
ralliseen työelämäprojektiin. Siinä jää tosin selvästi tarkentamatta, mistä
projektista on kyse ("tää, tää projekti", 4990). Projektin irrallisuudelle
tuotetaan puheessa (4991–4993) se hyvä puoli, että se mahdollisti tu-
lostien leviämisen myöhemmin sosiaalitoimeen ja joka paikkaan. Ääri-
ilmaisu "joka" (4993) sanaparissa "joka paikkaan" vakuuttaa kuulijaa
projektin tulosten leviämisen kattavuudesta.

Ihmisten tuotetaan nähneen, mitä kohtaamisessa oli tapahtunut. Opet-
tajan puheessa vedotaan tämän tuoneen aikaa oivaltaa vähitellen tämän
prosessin tarpeellisuutta työelämässä. Itse prosessi määritetty puheessa
(4997) hyväksi, mutta konflikteja sisältäväksi.

Puheenvuoro jatkuu haastattelijan välihuomautuksen (4998) jälkeen
puhujan oman äänen häivyttämällä. Tämä näkyy sanavalinnoissa "jos

ajattelee” (4999) ja ”on miettiny” (4999), jonka funktiona on toisaalta vähentää puhujan omaa sitoutumista argumentin ajajaksi ja toisaalta rakentaa asian osalta konsensusta: kyseessä ei ole mikään henkilökohtainen mielipide, vaan yleisempää kannatusta omaava näkemys.

Opettajan puhe antoi aineistossani viitteitä tästä puheen strategia-
sta, jossa asiantilojen ja tapahtumien faktuaalistamisessa puhujan oman
intressin ja äänen sijasta korostuu laajemman yhteisymmärryksen, kon-
sensuksen rakentaminen. Nimesin sen konsensukseen vetoavaksi puheen
strategiaksi. Sen esiintyminen aineistossani jäi kuitenkin vähäiseksi.

Puheessa (5000) käsillä olevan prosessin kysymykset määrittyvät
ensin mahdottomiksi, mutta liudentuvat heti perään ”mahottomalta
tuntuviksi” (5000). Pakkoa ja vaihtoehtottomuutta ilmaiseva muotoilu
”piti” (5001) häivyttää vaihtoehtoja. Se tuottaa faktaksi sen asiantilan,
että muutoksen läpivieminen oli välttämätöntä aloittaa naisten ja las-
ten kanssa työskentelystä. Puhetta naisista ja lapsista leimaa objektivoiva
eronteko, puhe heistä: ”he” (5002–5005) , ”heijän” (5004) ja ”heille”
(5006–5007). He ovat muutospuheen puheenaihe, eivät sen objekteja.

Puheessa määrittyy (5007–5008) naisille ja lapsille aivan uutena ti-
lanteena mahdollisuus olla subjekti omassa elämässään. Tähän sisältyy
vastuunottaminen. Pakkoa ja vaihtoehtottomuutta ilmaiseva sana ’piti’
(5008) häivyttää tehokkaasti vaihtoehtoja. Se rakentaa faktaksi sitä, että
tämä tilanteesta oli lähdettävä raivaamaan esteitä. Ammattikorkeakoulun
opettajien ja opiskelijoiden näkemys siitä, mitä haluttiin ja mitkä olivat
tavoitteet tuotetaan puheessa (5009–5011) onneksi ”aivan” yhtenäisenä.
Tätä tukee me-retoriikan ”meillä” (5010) ja ”me” (5010) käyttö, joka
luo mielikuvaa opettajista ja opiskelijoista tavoitteiltaan ja intresseiltään
yhtenäisenä joukkona. Puhujan itse todettuun perustuvassa puheessa
(5011–5013) tämän tuotetaan aiheuttaneen työelämän yhteistyökump-
paneiden joukossa (”siinä työntekijäporukassa”, 5012) ristiriitatilanteita
(5012–5013). Määre ”aika” (5010) lieventää ammattikorkeakoulun opet-
tajien ja opiskelijoiden näkemyksen yhtenäisyyttä.

Sanat ”kyllähän” (5011) ja ”joka tapauksessa” (5011) vakuuttavat
kuulijaa ammattikorkeakoulun opettajien ja opiskelijoiden näkemyksen
työelämän yhteistyökumppaneissa aiheuttamasta ’särmien’ vastakkain-
asettelusta. Tällöin puheessa (5011–5013) tuotetaan tapahtuneen kai-
kenlaista sitä kuitenkin tarkemmin määrittelemättä.

Haastattelija pyrkii tarkentamaan (5014–5015) kysymyksellään haastateltavan fokusryhmän opettajien näkemyksiä koulutuksen ja työelämän edustajien näkemysten eroista. Opettajan puheessaan haastattelijalle (5016–5020) tuottama näkemys ihmisten asemasta viranomaisyhteisössä ”objekteina”, jotka määrittävät puheessa ”heiteltäviksi palloiksi” ja ”omassa elämässään selkeästi vieraantuneiksi” tukeutuu argumentin perusteluna sosiaalityöntekijän virkaan sisältyvään toimivaltaan: ”kun kuitenkin sosiaalityöntekijä tekee päätöksen lapsen huostaanottamisesta”. Pronominin ”tämä” puhekielinen lyhenne ”tää” (5016) tarkoittaa pääsanaansa ’objekti-subjekti suhde’. Se ilmaisee, että kyse on kaikille haastatteluun osallistujille tutusta ja tunnetusta asiasta. Faktuaalistavana strategiana ”objekti-subjekti suhteen” osalta toimii kvantifioiva puheen strategia. Määriä, osuuksia ja suhteita kuvaava sanallinen määrällistämisen ”kaikki” (5017) vakuuttaa kuulijalle, että objekti-subjekti suhteeseen ”kulminoitu se kaikki juttu” eli koulutuksen ja työelämän edustajien näkemyksen kvantifiointi ”kaikki” vakuuttaa kuulijaa 100-prosenttisestä näytöstä.

Passiivipuhe ”heiteltiin” (5018) häivyttää lauseesta tarkan toimijuuden, jolloin ”siellä viranomaisyhteisössä nää (=pronominin nämä puhekielinen lyhenne) ihmiset” eli kaikille haasteltaville tutut ihmiset olivat ”niitä palloja, joita heiteltiin”. Asiat vain tapahtuvat tai ovat jonkun kaltaisia ja syiden spesifiointi tulee passiivipuheessa mahdottomaksi. Sana ”selkeesti” (5019) ilmaisee vieraantumisen itsestään selvää ja vaihtoehdotonta luonnetta. Myös passiivipuhe ”otetaan” (5020) häivyttää lauseesta tarkan toimijuuden.

Toisen opettajan puheessa (5021–5025) faktuaalistavaa asiantuntemusta koulutuksen ja työelämän edustajien näkemyserosta toisessa asiassa jatkuvuudesta ja päätöksiin sitoutumisen prosessista, edustaa puhujan itse todettuun vetoava puheen strategia. Minäpuheella ”minusta” (5021) asiantila tuotetaan puhujan kannattamana. Sanat ”toinen” (5021) ja lausuma ”se näky selkeesti” (5021–5022) ilmaisevat, että kyse oli koulutuksen ja työelämän yhteistyökumppaneiden näkemyserosta.

Opettajan puheessa (5021–5042) rakentuu jännite sosiaalitoimen ja projektityöntekijöiden yhteistyön jatkuvuuden ja päätöksiin sitoutumisen sekä lyhytjännitteisyyden, sitoutumattomuuden päätöksien noudattamiseen välille. Puheessa (5025–5032) vedotaan siihen, että monissa

yhteistyötilanteissa sosiaalitoimen ja ”meijän” eli ammattikorkeakoulun projektityöntekijöiden sekä ”tän” asiakkaan kanssa tehtiin päätös asioiden hoitamisesta tietyllä tavalla. Kun ammattikorkeakoulun työntekijä ei enää ollut paikalla tai törmätessä pieneenkin vaikeuteen, sosiaalityöntekijän tuotetaan puheessa luopuneen pitkäjänteisyydestään. Passiivimuotoiselle puheelle on ominaista tarkan toimijuuden häivyttäminen: ”hoidetaan” (5028), ”törmättiin” (5031), ”oltiin tehty” (5034) ja ”tehdään” (5041), jolloin asiat vain tapahtuvat ja syiden erittely jää puuttumaan.

Sosiaalityöntekijöiden ja opettajien työn todellisuudessa asiantuntijuuden määrittymistä eri tilanteissa koskevassa keskustelussa kysytään esimerkiksi kenellä on oikeus tietoon, mitä tietoa ja mistä ollaan hakemassa, kenen tieto eri tilanteissa otetaan vakavasti ja hyväksytään päätöksenteon tai muun toiminnan lähtökohdaksi. Layderin (1993) tutkimuskartan diskurssianalyttisessä sovelluksessa yhteiskunnallinen ja työmarkkinoiden muutos kiinnittyy läheisesti sosiaalialan koulutukseen ja sen suhteeseen asiantuntijuuden muutoksiin. Nämä muutokset ovat muodostaneet kontekstin sosiaalialan ammattikorkeakoulutukselle ja sen osana opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentumiselle.

Keskeisiä työmarkkinoiden muutoksia ovat olleet muutokset pohjoismaisen hyvinvointimallin mukaisessa järjestelmässä. Sosiaalialan koulutusjärjestelmän lähihistoria kiinnittyy näihin muutoksiin suomalaisen hyvinvointivaltion rakentamisen kautta. Tämä on näkynyt myös sosiaalialan ammatillisen työn, koulutuksen ja asiantuntijuuden muutoksina. Sosiaalialan koulutus on koottu 1980-luvun lopulta alkaneiden koulutuspoliittisten uudistusten seurauksena. Keskiasteen koulutusuudistusta 1988 ja sen jälkeistä kehitystä opistoasteen koulutuksessa seurasi uusi koulutusrakenne: ammattikorkeakoulutus. Tämä koulutusjärjestelmän muutos on 1990-luvulta lähtien vahvistanut sosiaalialan osaamista. Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksen rinnalla yliopistojen sosiaalityön koulutus on kehittynyt voimakkaasti.

Opettajien asiantuntijuuspuhe kontekstoituu sosiaalialan työssä ja koulutuksessa laajemmin käytyyn keskusteluun perinteiseksi ja uudeksi luonnehditusta asiantuntijuudesta (Parton & O’Byrne 2000; Fook 2000; Mönkkönen 2001; Valokivi 2004; Pohjola 2004; 2007a). Perinteinen ammatillinen asiantuntijuuskäsitys korostaa professionaalisten työntekijöiden tietoja, taitoja ja kokemusta työssään. Tällöin koulutuksensa ja

pätevyytensä perusteella sosiaalityöntekijät ovat ammattilaisina itse oikeutettuja tekemään asiakkaan tilanteessa tarvittavia ratkaisuja. Uutta asiantuntijuutta koskeva keskustelu nostaa asiakastyötä tekevien työntekijöiden asiantuntijuuden rinnalle lisäksi muiden toimijoiden kuten kansalaisten (asiakkaiden) ja työelämän yhteistyökumppaneiden esimerkiksi opettajien ”ääniä”. Tietoa sovelletaan ja asiantuntijuutta luodaan tällöin paikallisesti ja tilannesidonnaisesti yhteisissä kohtaamisissa, jolloin asiantuntijuudesta rakentuu yhdistelmä monen henkilön osaamista tietyssä kontekstissa.

Sosiaalialan työpaikkoihin on rakentunut myös vakiintuneita toimintatapoja ja jaettua asiantuntijuutta. Tällöin esimerkiksi asiakkaat, opiskelijat tai opettajat saatetaan asettaa ”toiseksi” suhteessa sosiaalityöntekijöihin. Heidän asiantuntijuutensa voidaan näin ohittaa. Tulkiten tämän tapahtuvan opettajan puheessa (5025–5032) myös toisinpäin: opettajat asettavat oman tietonsa sosiaalityöntekijän yläpuolelle ja objektiivovat sosiaalityöntekijän – tulkitsevat hänen tekevän ’väärin’ luopumalla pitkäjänteisyydestään. Ristiriitoja saattaa ilmetä muun muassa siksi, että sosiaalialan opettajat ovat usein sosiaalityön koulutuksen saaneita ja pitkän käytännön kokemuksen sosiaalityöstä hankkineita. Edellytys eri ’äänien’ kuulemiselle ja huomioon ottamiselle on toimiva, luottamuksellinen ja eri osapuolten keskinäiseen arvostukseen perustuva suhde asiakkaiden, opiskelijoiden, sosiaalityöntekijöiden ja opettajien välillä.

Opettajan puheessa (5032–5037) tuotetaan sosiaalityöntekijän luopumisesta pitkäjänteisyydestään seuranneen yhdessä tehtyä päätöstä muuttava eli toisenlainen päätös ja ammattikorkeakoululla tätä seurannut prosessin läpikäyminen. Tämä koski siitä, miksi sopimukset eivät pitäneet. Sana ”piti” (5035) korostaa pakkoa ja vaihtoehtottomuutta, ja toimii näin edellä mainitun asian faktaksi tuottamisen välineenä.

On kiinnostavaa, että opettaja tuottaa puheessaan myös itselleen viranomaispäätöksen ”oikeuden”, vaikka juridisesti sosiaalityöntekijä vastaa lastensuojelutyöstä. Tällöin kyse ei ole kriittisesti arvioiden työelämälähtöisestä yhteistyöstä. Pikemmin kysymys on työelämäläheisestä toiminnasta, jossa opettajan työssä korostuu työelämän toimintamallien arviointi ja kyseenalaistaminen. Lisäksi rässä työssä voi painottua niiden kehittäminen. Työelämäyhteistyön rakentuessa opettajan in-

tresseistä ja lähtökohdista käsin, vaarana on alueellisten ja lastensuojelutyöhön liittyvien tarpeiden jääminen liian vähälle huomiolle.

Opettajan puheessa tuotetaan (5037–5042) edellä kuvattu esimerkki osoituksena siitä, että hyvin tehdyn verkostotyön, viranomaisten välisen yhteistyön pitäisi tuottaa selkeätä sitoutumista tehtäviin päätöksiin. Sitoutumisen puutetta faktuaalistavana strategiana yhtenä isoimmista työelämäyhteistyötä hankaloittavista asioista toimii itse todetun sijasta tulkintani mukaan puhujan oma asiantuntemus. Lievästi pakonomaisuutta ilmaiseva sana ”pitäs” (5040) ja ”selkeetä” (5041) korostavat sitoutumisen välttämättömyyttä koulutuksen ja työelämän välisiin päätöksiin. Tämä rakentuu haasteeksi Työelämäyhteistyön kehittämisdiskurssille.

7.3 Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyydestä opettajan asiantuntijuuden rakentumiseen

Tässä luvussa olen tarkastellut ammattikorkeakoulun opettajan työn työelämälähtöisyyttä. Olen kuvannut myös tähän lähtökohtaan liittyviä jännitteitä koulutuksen ja työelämän välillä. Lisäksi olen käsitellyt sitä, miten opettajat ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden näkökulmasta tuottavat puheessaan työelämysuhteen asiantuntijuutensa rakentumista koskevia asiantiloja ja tapahtumia faktoiksi. Samalla olen tarkastellut niitä faktuaalistavia strategioita (=faktuaalistamisstrategiat) ja asiantuntijapuheessa käytettyjä retorisia keinoja.

Diskursseista keskeisiksi rakentuvat ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyttä koskevassa asiantuntijapuheessa *työelämäyhteistyön kehittämisdiskurssi*, *ammattikorkeakoulu työelämän kehittäjänä diskurssi*, *työelämäprojektidiskurssi* ja *asiantuntijuuden rakentumisen diskurssi*.

Työelämäyhteistyön kehittämisdiskurssi koostuu monista toisiinsa kioutuvista elementeistä. Näistä opettajien työelämysuhteen asiantuntijuuden orientaatioita tarkastelevassa luvussa viisi esillä oli opettajien, opiskelijoiden ja työelämän yhteistyökumppaneiden tasavertainen kehittämis-yhteistyö. Lisäksi kiinnitin huomiota uudenlaiseen ajattelu- ja toimintatapaan työelämässä sekä työelämäprojektikeskeisyyteen kehittämispuheen konkretisoimisessa. Tämä diskurssi saa voimansa 1990-luvulla alkaneesta ammattikorkeakoulu-uudistuksesta sekä työelämän

tarpeista vastata tämän ajan yhteiskunnalliseen murrokseen moninaisen kehittämistyön avulla. Sosiaalialalla kyse on vastaamisesta muuttuneisiin asiakas- ja palvelutarpeisiin sekä ammattitaitoisen työvoiman saannin turvaamisesta.

Työelämäyhteistyön kehittämisdiskurssissa painotetaan koulutuksen ja työelämän yhteistä intressiä, ammattikorkeakouluopettajien ja opiskelijoiden kehittämistyötä työelämälähtöisesti sekä työelämän yhteistyökumppaneiden autonomian kunnioittamista.

Opettajien työn ja asiantuntijuuden haasteisiin tässä diskurssissa muodostuu työelämän yhteistyökumppaneiden nykyistä parempi sitouttaminen yhteistyöhön. Haasteena on myös työelämäyhteistyön valikoimattomuus, joka näkyy opettajan työn hajaantumisenä työelämän laajalle kentälle. Koulutuksen ja työelämän näkemyserot työelämän kehittämisen diskurssissa konstruoituvat osaksi ”asiakas objektina ja subjektina” -suhdetta. Lisäksi haasteellisia ovat yhteistyön jatkuvuudesta huolehtiminen, yhteisistä päätöksistä kiinnipitäminen ja päätösten loppuun asti vieminen prosessina. Potentiaalista ristiriitaa rakentuu koulutuksen (opettajien) määrittelemien työelämän tarpeiden ja työelämän itse arvioimien tarpeiden välillä. Työelämäyhteistyön kehittämisdiskurssissa ongelmia ei nähdä vain yhteistyöhön liittyvinä, vaan myös rakenteellisina, sosiaalisina ja laajoihin yhteiskunnallisiin muutosprosesseihin kuten työmarkkinoiden muutos liittyvinä. Siinä perätään niin työelämän kuin koulutuksenkin hyödyn tavoittelun rinnalle suunnitelmallisuutta ja vastuuta työskentelystä eri osapuolten – niin työntekijöiden kuin asiakkaidenkin näkökulmasta esimerkiksi toiminnan resursseista.

Ammattikorkeakoulu työelämän kehittäjänä diskurssi korostaa ammattikorkeakoulun nopeaa reagointia työelämän ja yhteiskunnan muutoksiin. Se edellyttää opettajalta muun muassa joustavuutta ja valmiutta jatkuvaan oppimiseen. Tässä diskurssissa vedotaan ammattikorkeakouluun siirtymiseen ja sen roolin selkiintymiseen työelämän kehittäjänä. Lisäksi huomiota kiinnittää työelämän kehittymisen myötä tapahtunut aiemmin opettamisen ympärille rakentuneen opettajan kulttuurin, toimenkuvan, toimintatavan ja ymmärryksen muuttuminen. Ammattikorkeakoulu työelämän kehittäjänä diskurssi vaatii opettajilta aktiivisuutta, työelämän tuntemusta, yhteistyökykyä, kykyä arvioida ja ohjata sosiaalialan työn ja

työelämän käytäntöjen kehittämistä sekä vastuullisuutta toiminnan eri osapuolia kohtaan.

Työelämäprojektidiskurssi on työelämäyhteistyön kehittämisdiskursia suppeampi ja keskittyy pelkästään työelämäprojekteissa tapahtuvaan työhön. Siinä työelämäprojektien mahdollisuudet määrittyvät niihin uusiin koulutusjärjestelyihin, joissa ammattikorkeakouluopettajat ovat lähteneet työelämäyhteistyöhön mukaan.

Tämä diskurssi saa voimansa muun muassa sellaisesta hyvinvointivaltion kehityssuunnasta, jossa työelämäprojekteista on tullut osa vaikiintuneiden palvelujärjestelmien logiikkaa. Myös hyvinvointipalvelujärjestelmän on käynnistettävä erilaisia työelämäprojekteja osoittaakseen dynaamisuuttaan.

Työelämäprojektidiskurssissa opettajien asiantuntijapuheessa työelämäprojektien ja muun kehittämistoiminnan käynnistyminen liitetään ammattikorkeakoulujen alkamiseen. Sen konstruoidaan mahdollistaneen erilaisia yhteyksiä, kirjoittamisen kohteita ja mahdollisuuden kokeilla monenlaista toimintaa. Tämän toiminnan katsotaan laajenneen erilaisiin suuntiin. Asiantuntijapuhe tähdentää ammattikorkeakoulun keskeistä roolia asiassa. Toiminnassa tukeudutaan usein sen katsomiseen, miten työelämäprojekti saadaan ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyökumppaneiden kesken etenemään.

Tässä diskurssissa oppimista, työn kehittämistä ja koulutusta on ammattikorkeakoulun omissa työelämäprojekteissa pidetty yhteen liittyvinä elementteinä ja kokeiltu. Niistä on saatu myös kokemuksia. Työelämäprojektidiskurssissa vedotaan projektien antaneen lisäksi opettajille mahdollisuuksia ammatillisesti kasvaa ja kehittyä ”projektiosaajiksi”. Opettajien työn reaalityodellisuudessa tällaisia mahdollisuuksia on esimerkiksi ammattitaidon päivittäminen osallistumalla työelämäprojektin toimintaan. Ammattikorkeakoulujen tulisi aktiivisesti tukea opettajan ammattitaidon ajan tasalla pitämistä.

Asiantuntijuuden rakentumisen diskurssi täydentyy opetusta ja oppimista käsitelleen luvun 6.4 kokoavasta tarkastelusta ja saa kriittisiä painoja. Siinä korostuu asiantuntijuuden rakentumisen tavoitteiden jäsentymättömyys ammattikorkeakoulukokeiluvaiheessa ja myöhemmissä työelämäprojekteissa. Tämä tulee esille muun muassa tarkkaan analysoidussa opettajien haastattelupuheessa (ote 34). Ammattikorkeakoulu-

kokeiluvaihetta koskevassa asiantuntijapuheessa oppimisen, tutkimuksen ja työn kehittämisen yhdistämistarpeiden ja tavoitteiden järkevyyttä epäiltiin ja kysymyksenasettelussa tuotettiin työelämälähtöisyyden sijasta ammattikorkeakoulukeskeistä näkemystä.

Työelämän näkökulmasta asiantuntijuuden eri elementtien kehittämistarpeiksi määrittyi mahdollisuus saada ammattikorkeakoulujen resursseja työelämän eduksi. Lisäksi kehittämistarpeisiin kuuluivat kehittää sosiaalialan työn kohdentamista sekä tavoittaa ja päästä työskentelemään projektin kohteena olevien ongelmien parissa erilaisin työ- ja tutkimus- ja kehitystyön menetelmin. Opettajien pyrkimykseksi asiantuntijuuden rakentumisen diskurssissa rakentui opettajien puheessa oppimisen, tutkivan otteen ja työelämän eri elementtien kehittämisen yhdistäminen.

Kokoaan seuraavassa taulukossa (kuvio 11) opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumisen kannalta keskeiset faktuaalistettavat asiantilat ja tapahtumat, faktuaalistamisstrategiat ja käytetyt retoriset keinot.

Faktuaalistettavat opettajan työelämäsuhteen asiantilat ja tapahtumat	Faktuaalistamisstrategiat	Käytetyt retoriset keinot
opettajat työelämän kehittämistyössä työelämän ehdoilla, yhteistyökumppaneiden autonomiaa kunnioittaen, Tutkijan kritiikki: Opettajien puheessa myös työelämäläheistä, mutta ammattikorkeakoulukeskeistä lähestymistapaa, opettajan asiantuntijuuden haaste: eri työelämäprojektien osapuolten 'äänten' kuuleminen	itse todettuun vetoava puheen strategia, sosiaaliin normeihin vetoava puheen strategia	objektivoiva eronteko, sanallinen määrällistäminen
opettajien kulttuurin ja ymmärryksen oli pakko muuttua ammattikorkeakoulun roolin selkiinnyttyä työelämän kehittäjänä, keskeiset muutokset: oppimiskäsitys, suhde työelämään, suhde ammattikorkeakoulun sisäiseen kulttuuriin, opettajan ja opiskelijan rooliin muutos, Tutkijan huomio: myös työelämän toimintatavat ovat muuttuneet	puhujan omaan asiantuntimukseen vetoava strategia	vahvistavat sanat esimerkiksi "kovasti", pakkoa vaihtoehtottomuutta ilmaisevat sanat, me-retoriikka

Faktuaalistettavat opettajan työelämäsuhteen asiantilat ja tapahtumat	Faktuaalistamisstrategiat	Käytetyt retoriset keinot
työelämäprojektien mahdollisuudet , opettajan asiantuntijuuden haaste: tasavertainen yhteistyö työelämäprojektin eri toimijoiden kanssa, Tutkijan kritiikki: opettajien puheessa myös "paremman tietäjän positioon" asemoitumista	itse todettuun vetoava puheen strategia, vaihtoehdottomuusstrategia, puhujan oma asiantuntijuus	pakkoa ja vaihtoehdottomuutta ilmaisevat sanat, metaforan käyttö, ääri-ilmaisut, me-retoriikka
asiantuntijuuden rakentumisen tavoitteiden jäsentymättömyys, opettajan asiantuntijuuden haaste: työelämäprojekteissa tapahtuvan opetuksen ja oppimisen, työn kehittämisen ja tutkivan otteen yhdistäminen	itse todettuun vetoava puheen strategia, asiantuntijuuteen vetoava strategia	sanallinen määrällistäminen, metaforan käyttö, toimijuuden kadottaminen
oppimista, työn kehittämistä ja koulutusta on ammattikorkeakoulun työelämäprojekteissa pidetty yhteenliittyvinä elementteinä, kokemusten jakaminen ja oman toiminnan kehittäminen opettajien intresseinä osallistua Verkostoprojektiin, opettajien asiantuntijuuden haaste: verkostoituminen ja asiantuntijuuden jakaminen	itse todettuun vetoava puheen strategia	pakkoa, varmuutta ja vaihtoehdottomuutta ilmaisevat sanat, metaforan käyttö, ääri-ilmaisut, sanallinen määrällistäminen
asiantuntijuuden eri elementtien kehittämistarvetta voidaan tarkastella oppilaitoskeskeisestä näkökulmasta, työelämän näkökulma asiantuntijuuden eri elementtien kehittämistarpeeseen on varsin henkilösidonnainen	itse todettuun vetoava puheen strategia	metaforan käyttö, ääri-ilmaisut, pakkoa, varmuutta ja vaihtoehdottomuutta ilmaisevat sanat, sanallinen määrällistäminen
asiantuntijuuden eri elementtien kehittämistarvetta työelämän näkökulmasta: saada ammattikorkeakoulujen resursseja työelämän eduksi, kehittää sosiaalialan työn kohdentamista ja projektin menetelmiä, opettajan haaste: sosiaalialan työn ja työelämän ammattikäytäntöjen kriittinen arviointi sekä työn kehittämisen menetelmien ohjaus	puhujan omaan asiantuntijuuteen vetoava strategia	vahvistava sanapari "hyvin yksinkertainen", retorisesti vahvistavat sanat, objektiivinen eronteko, kategorisointi

Faktuaalistettavat opettajan työelämysuhteen asiantilat ja tapahtumat	Faktuaalistamisstrategiat	Käytetyt retoriset keinot
työelämän käytännön tekemiseen painottuvat odotukset, opettajan asiantuntijuuden haaste: toiminnan kautta oppiminen ja asiantuntijuuden rakentuminen, tutkijan kritiikki: teorian ja käytännön yhdistäminen palvelee toimintaa	itse todettuun vetoava puheen strategia	retorisesti vahvistavat sanat, sanallinen määrällistäminen, me-retoriikan käyttö, yksityiskohtainen kuvaus
suunnitelmallisuus ja resurssien miettiminen eri osapuolten kannalta on jokaisen etu	sosiaaliseen normiin vetoava puheen strategia	me-retoriikka, retorisesti vahvistavat sanat, sanallinen määrällistäminen
koulutuksen ja työelämän näkemyserot: <ul style="list-style-type: none"> - objekti-subjekti-suhde jatkuvuus, päätöksiin sitoutumisen prosessi opettajan asiantuntijuuden haasteena: projektin eri osapuolten sitouttaminen 	asiantuntijuuteen vetoava strategia, itse todettuun vetoavan puheen strategia	ääri-ilmaisut, retorisesti vahvistavat sanat, objektiivoinen eronteko, puhujan oman äänen häivyttäminen, pakkoa ja vaihtoehtottomuutta ilmaisevat sanat, me-retoriikka, minäpuheen käyttö, sanallinen määrällistäminen, passiivipuhe/tarkan toimijuuden kadottaminen

Kuvio 11. Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyys opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentumisessa

Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyttä koskevassa opettajien puheessa toistuu ammattikorkeakoulujen tavoiteretoriikalle ominaiset työelämälähtöisyyden, työelämän yhteistyökumppaneiden autonomian kunnioittamisen, tasavertaisen yhteistyön ja asiantuntijuuden jakamisen ulottuvuudet. Opettajien puheessa aineisto-otteissa esiintyy kuitenkin työelämäläheinen, mutta työelämän tarpeiden tulkintaan ja käytäntöön nähden paremman tietäjän ja kriittisen arvioijan positioon asemoituminen. Se asettuu työelämälähtöisyydelle ja tasavertaiselle yhteistyölle jännitteiseksi.

Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyttä koskevasta opettajien puheesta voi nostaa asiaa pohtien opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden tarpeeksi sosiaalialan työn ja työelämän ammattikäytäntöjen kriittisen arvioinnin ja työn kehittämisen menetelmien ohjauksen. Sosiaalialan työmenetelmien kehittämistarvetta tuottava puhe toistuu kaikissa ammattikorkeakoulujen fokusryhmissä. Jonkin palvelun olemassa

oloa oikeuttavan kehittämisfunktion lisäksi kehittämistehtävää voidaan tarkastella muun muassa menetelmien, työtapojen ja -käytäntöjen uudistamisena. Tällöin kehittämistä ei nähdä erillisenä osa-alueena, jota on vaikea liittää työhön, vaan kehittäminen on osa asiantuntijuuden rakentumista koulutuksessa.

Opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuudelle asettuu tulkintani mukaan haaste päästä työelämän yhteistyökumppaneiden autonomian kunnioittamisesta enemmän kohti eri osapuolten – työelämän yhteistyökumppaneiden, asiakkaiden, opiskelijoiden ja opettajien – erilaisten ”äänien” kuulemista ja huomioon ottamisesta. Tämä voi rakentua vahvan keskinäisen luottamuksen ja arvostuksen pohjalta. Työelämäprojekti-toiminnassa opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumisen kannalta tärkeää on myös toiminnan kautta oppiminen (vrt. Dewey 1938; 1953; 1984). Olennaista on keskittyä työelämäprojektitoiminnan edellytysten luomiseen, joista keskeisiksi opettajien asiantuntijapuheessa nousivat eri osapuolten näkökulmasta suunnitelman laatiminen, resurssien miettiminen ja toiminnan jatkuvuudesta huolehtiminen. Lisäksi olennaiseksi muodostui päätöksiin ja muuhun toimintaan eri osapuolten sitouttamisen varmistaminen.

8 TUTKIMUS- JA KEHITYSTOIMINTA

8.1 Tutkimus- ja kehitystoiminta opettajan työssä työelämäprojekteissa

Luvussa kahdeksan tarkastelen sitä, miten opettajat vakuuttavat tutkimus- ja kehitystoiminnan näkökulmasta työelämysuhteensa asiantuntijuuden rakentumista koskevia asiantiloja ja tapahtumia faktoiksi. Fokusryhmähaastattelut toteutettiin ammattikorkeakoulujen vakinaistumisvaiheen päätyttyä. Silloin ammattikorkeakoulujen toimintaa myöhemmin kuvaamaan tullut sanapari ”tutkimus- ja kehitystoiminta” ei ollut vielä vakiintuneessa käytössä. Ammattikorkeakoulun opettajien puheessa nousee kuitenkin esille muun muassa opiskelijapalautteen perusteella ”uudenlainen suhde tietoon ja luovempi suhde tiedon hankintaan”. Lisäksi siinä on esillä ”tutkimuksen integroiminen opettajan työelämysuhteen muihin tehtäviin kuten harjoitteluun”. Tutkimuksen muodot vaihtelevat opettajien puheessa kuten asiakaspalautte, laadun arviointiin liittyvä tutkimus, sosiaalialan työmenetelmien ja -käytäntöjen kehittämisen tutkimus, toimintatutkimus ja arviointitutkimus.

Opettajan puheessa (468–471) tuotetaan faktaksi tutkimuksen roolin olleen selkeästi työelämän kehittämisessä, koska tutkimus on kytkeyty harjoittelupaikkaan.

Ote 42.

Ht:

464: ...miten

465: tässä työelämän projektissa on nähty tää tutkimuksen tarve ja

466: intressit? Se on vähän ollu niinku sivujuonteena kyllä tässä

467: keskustelussa jo mukana, mutta...

O01:

468 Kyllä tutkimuksen rooli on tässä ollu tuota tän työelämän

469 kehittäminen ihan selkeesti, koska tutkimus on kytkeyty

470 harjoittelupaikkaan. Siinä on ollu laatututkimusta ja, ja ()

471 asiakaspalautetta ja

O04:

472: Ja sitten toinen se menetelmien kehittämiseen liittyvää tutkimusta

O02:

473: Eikö ne ollu kaikki?

Opettajan puheessa faktuaalistavaa asiantuntemusta edustaa puhujan oma asiantuntemus. Haastattelijan puheessa rakentuu kysymys tutkimuksen tarpeesta ja intressistä tässä työelämäprojektissa. Määreet ”tässä” (465) ja ”tää” (465) pääsanojensa työelämän projektissa ja tutkimuksessa edellä viittaavat siihen, että kyse on kaikille osallistujille tutusta asiasta. Haastattelijä konstruoi puheessaan (466–467) tutkimuksen sivujuonteeksi käydyssä keskustelussa, tosin sana ”vähän” korostaa asian vähäistä merkitystä.

Vastauksessaan haastattelijan kysymykseen (468–471) haastateltava opettaja tuottaa puheessaan tutkimuksen roolin olleen selkeästi työelämän kehittämisessä. Perusteluna tälle on se, että tutkimus on kytketty harjoittelupaikkaan. Tutkimus määrittyy puheessa laatu- ja tutkimuksena, asiakaspalautteina ja toisen opettajan puheessa menetelmien kehittämiseen liittyvänä tutkimuksena. Sanapari ”ihan selkeesti” (469) vakuuttaa kuulijaa tutkimuksen selvästä kytkennästä työelämän kehittämiseen. Tutkimuksen keskeinen rooli tutkimusdiskurssissa alkaa vahvistua.

Opettajan puheessa (3218–3221) tuotetaan faktaksi tutkivan (”tutkimuksellisen”, 3218) otteen mukana olo aina yksittäisissä opinnäytetöissä ja työelämäprojekteissa.

Ote 43.

O16:

3205 tuntuu, että niinku () niinku tutkimus, niin ehkä niitä nyt ei
 3206 oookkaan sillä tavalla, ja sit mulla tuli vaan mieleen, mitä on niinku
 3207 ollu tossa näissä valtakunnallisissa sosiaalialan ammattikorkeas-
 3208 koulun tapaamisissa, sitä keskustelua siitä tutkimus- ja kehittä-
 3209 mistoiminnasta, että useimmat tekkiiki aika selvän eron siinä,
 3210 että, mikä sanosko niinku sellasta ammatillista tutkimusta, jo-
 3211 ka on muuta kuin mitä opiskelijat tekee, että meidän opiskelijat-
 3212 han tekee, siis harjoittelee tutkimusvalmiuksia ja tällä tavalla, et
 3213 siinä on niinku kaks eri tasoa, joka vois ehkä helpottaa sitä jä-
 3214 sentämistä, että semmosta niinku et varmaan se Ero-projekti (nimi muutettu)
 3215 oli jo sit semmosta / niinku ammatillista tutkimusta, mut, että se
 3216 mikä / mikä tässä / vois ajatella sen kolmion niinku yhdistävänä
 3217 tekijänä tai että mitä se tutkimus siinä niin, ehkä se on vaan

3218 semmonen tutkimuksellinen ote. Tietyllä lailla pyritään asioita
 3219 selvittään ja arvioimaan, et ehkä semmosta niinku, kyllä kai se
 3220 on niinku on se sitte yksittäinen opinnäytetyö tai tämmönen,
 3221 niin kyllähän niissä aina se elementti mukana on. Ja siitä pyri-
 3222 tään huolehtimaan, että se on siellä, mutta, et ihan niinku oikeita
 3223 tutkimuksia ne ei sillä tavalla / poikkeuksia lukuun ottamatta
 3224 ole. Mutta, et onko se se tavotekaan sitte, eihän me olla

Ht:

3225 () *projekteihin liittyviä*

O15:

3226 Tai työelämään

Ht:

3227 *Opinnäytetöitä ja*

O16:

3228 Jos () miten ne työelämäyhtymiä / tähän opetukseen, oppi-
 3229 mistoimintaan ja sitte tutkimus, niin kyllähän se semmonen niin-
 3230 ku oisko se tutkivan otteen kautta minusta , eikä niinkään sem-
 3231 mosen niin oikean tutkimuksen kautta, että -eikä se oo tarpeen-
 3232 kaan ja sitte se, että tuota, et kyllä mää ainaki ite oon aika kriit-
 3233 tinen siitä, että miten me voiaan semmoseen lähteekkään, että
 3234 me niinku rustataan täällä tilaustutkimuksia, ja sitte me varmis-
 3235 tettaan, ne on sitte ihan tämmösiä ammatillisesti suoritettuja,
 3236 eikä nyt oikeestaan siihen pahemmin oo resurssijakaan.

O13:

3237 () opiskelijoitten tasolla, tarkotatko?

O16:

3238 Eikä henkilökunnankaan sillä tavalla niin, se on musta aina niin
 3239 tarkkaa, että lähettäänkö semmoseen, riittääkö meillä niinkun
 3240 paukut tähän kaikkeen. Mutta se, että aina on mukana se, et py-
 3241 ritään tekemään ne hommat niin sillä tavalla, että ne täyttää
 3242 tietyt kriteerit, sanotaanko niitä nyt sitte oikean tutkimuksen
 3243 kriteeriksi siinä mielessä, että se tapa, miten asiat tehdään, sit se
 3244 arviointi kait siellä on kuitenkin sitä / sitä, mikä on tutkimukselli-
 3245 suuteen liittyvää.

Puheessa faktuaalistavaa asiantuntemusta edustaa opettajan itse todettu vetoava puheen strategia (3206–3211). Se muuttuu puheessa (3211 alkaen, ”että meidän opiskelijathan tekee...”) opettajan omaan asiantuntemukseen vetoavaksi puheen strategiaksi. Opettajan puheessa tuotetaan (3206–3211) valtakunnallisten sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston tapaamisten keskusteluissa tutkimus- ja kehittämistoiminnasta useimpien puhujien tehneen aika selvän eron ammatillisen tutkimuksen ja opiskelijoiden tekemien töiden välillä. Määre ”aika” (3209) lieventää ehdotonta ilmaisua selvä ero. Puheessa (3211–3212) tukeudutaan siihen, että ammattikorkeakoulun opiskelijat harjoittelevat tutkimusvalmiuksia. Me-retoriikan käyttö ”meidän” (3211) pääsanansa opiskelijat edessä luo yhteenkuuluvuutta ammattikorkeakoulun opettajien välille ja antaa lausumalle instituution suoman selkänöjan. Toiminnallisuuden korostuminen puheen kolmannessa persoonassa häivyttää asiasta tarkkaa toimituutta, mutta tuottaa sosiaalialan koulutuksen areenalle positiivista toiminnallisuuden virettä: ”tekee” (3212), ”harjoittelee” (3212) lausumassa ”meidän opiskelijathan tekee, siis harjoittelee tutkimusvalmiuksia ja tällä tavalla”. Puheessa määrittyy kaksi tasoa (3212–3224), jotka voivat helpottaa ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminnan jäsentämistä.

Ensimmäisen tason muodostaa opettajan puheessa (3213–3215) tarkemmin määrittelemätön ”*amatillinen tutkimus*”. Siihen voi opettajan työn reaalityodellisuudessa ajatella kuuluvan ammattikorkeakoulujen yliopistollisen tohtorin, lisensiaatin tai maisterin koulutuksen saaneen opetushenkilöstön (yliopettajat, lehtorit ja päätoimiset tuntiopettajat) suorittaman työelämää ja sen kehittymistä palvelevan tieteellisen tutkimuksen. Tutkimus- ja kehitysosaamisen tarve sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa on lisääntynyt muun muassa jatkotutkintojen vuoksi. Lisäksi myöhemmin ylempien ammattikorkeakoulututkintojen ja työelämälähtöisten tutkimus- ja kehitystehtävien määrä esimerkiksi työelämäprojekteissa on lisääntynyt. Opettajan puhe rakentuu osaksi tutkimusdiskurssia, joka koostuu monista toisiinsa kietoutuvista elementeistä. Niistä yksi keskeisimpiä on opettajien mahdollisuus tehdä ammatillis-tieteellistä tutkimusta. Se integroituu esimerkiksi opettajan työelämäsuhteen muihin tehtäviin kuten harjoittelut ja työelämäprojektien arvioinnit.

Toisen tason opettajan puheessa (3215–3221) muodostaa ”*tutkimuksellinen ote*”, joka tuotetaan puheessa (3216–3217) oppimista, tutkimusta ja työn kehittämistä tarkastelevan kolmion yhdistäväksi tekijäksi tai sen määrittelyksi, mitä tutkimus siinä on. Tämä rakentaa myös tutkimusdiskurssia. Siinä tutkimuksellisuus nähdään uudenaikaisena suhteena tietoon ja luovempaan suhteena tiedonhankintaan. Tulkitsemisessa siinä olevan kyse eri tiedon muotojen ja eri oppimisen, työn kehittämisen ja tutkimuksen menetelmin hankitun tiedon yhteensovittamiseen tai yhdistämiseen perustuvasta tutkimus- ja kehitystoiminnasta.

Varmuutta ja asiantilojen todennäköistä toteutumista ilmaiseva sana ”varmaan” (3214) rakentaa kuvaa Ero-projektin (nimi muutettu) arviointitutkimuksesta esimerkkinä ammatillisesta tutkimuksesta. Tutkimuksellinen elementti rakentuu puheessa (3218–3221) yksittäisissä opinnäytetöissä ja työelämäprojekteissa ”aina” (3221) mukana olevaksi, kun pyritään selvittämään ja arvioimaan asioita. Sana ”kyllähän” (3221) toimii tässä yhteydessä retorisesti vahvistavana. Ääri-ilmaisu ”aina” (3221) vakuuttaa kuulijaa siitä, että tutkimuksellinen elementti on opinnäytetöissä ja muissa samankaltaisissa tehtävissä säännönmukaisesti mukana.

Epämääräistä passiivimuotoinen puhe ”pyritään” (3218) kadottaa lausumasta ”Tietyllä lailla pyritään asioita selvittämään ja arvioimaan” tarkan toimijuuden, jolloin siitä puuttuu tekijä. ”Oikeiksi” tutkimuksiksi opinnäytetyöt ja vastaavat eivät kuitenkaan opettajan puheessa (3222–3224) poikkeuksia lukuun ottamatta määrity. Puheessa selvästi erottuva tauko (3223) kertoo asiaan liittyvästä harkinnasta. Se osaltaan vahvistaa edellä mainittua puhujan tulkintaa.

Työelämäyhteydet rakentuvat ammattikorkeakoulun opetukseen, oppimistoimintaan ja tutkimukseen puheessa tutkivan otteen pikemmin kuin ”oikean tutkimuksen” (3231) kautta. Sitä puheessa (3231–3232) ei tuoteta tarpeellisenakaan.

Opiskelijoiden tutkivan, analysoivan ja kehittävän otteen ohjaaminen oppimisessa ja työssä konstruoi keskeisesti tutkimusdiskurssia. Sen kautta jäsentyy myös opetuksen ja oppimisen yhteys työelämään. Lausuma ”oisko se tutkivan otteen kautta...” (3230–3231) on luonteeltaan ”suositteluva kysymys (Juhila 2006, 236)”. Se rakentaa puheessa toiminnan kannalta oikeaa ja tarkoituksenmukaista kategoriaa.

Opettajan työn reaalityodellisuudessa tutkiva ote kehittyy reflektiota ja kriittistä ajattelua kehittämällä. Tarvitsemme sitä, valmiutta ymmärryksemme ja sitä muodostavien tekijöiden kriittiseen arviointiin. (Karvinen 1993, 27–28.) Reflektion avulla sekä opettaja että opiskelija voivat kehittää itseään ja työtään. Sitä tuetaan ohjauksella.

Tutkimusdiskurssi sisältää myös kriittisiä äänenpainoja. Opettajan puheessa korostuu puhujan ”aika” kriittinen näkemys siitä, että ammattikorkeakoulut lähtisivät mukaan sellaiseen tutkimustoimintaan, jossa niiden opettajat tekisivät tilaustutkimuksia varmistaen niiden olevan amatillisesti suoritettuja. Puheessa (3236) tukeudutaan siihen, että tähän ei ole erityisesti resursseja. Minä-muotoinen puhe ”minusta” (3230) ja lausumassa ”kyllä mää ainaki ite oon...” (3232) tuottavat ammattikorkeakoulututkimuskriittisen argumentaatioposition vahvasti puhujan henkilökohtaisesti kannattamana. Lausuma ”kyllä mää ainaki ite oon aika kriittinen siitä, miten me voiaan semmoseen lähteäkään...” ilmaisee puhujan vahvaa sitoutumista asiaan. Tosin määre ”aika” (3232) lieventää ehdotonta arviota kriittisyydestä. Ääri-ilmaisu ”ainakin” (3232) rakentaa vastaansanomaton kuvaa siitä, että tällä argumentaatiopositiolla on ainakin yksi, mutta mahdollisesti muitakin kannattajia. Me-retoriikan toistuva käyttö (3233–3234) luo yhteenkuuluvuutta ammattikorkeakouluopettajien välille.

Toinen haastateltavan fokusryhmän opettaja täsmentää kysymyksellään puheessaan (3237), tarkoittaako puhuja opiskelijoitten tasoa. Vastauksellaan opettaja myöntää puheessaan (3238) tämän tulkinnan oikeaksi. Puhe käynnistyy henkilökunnan kannan tuottamisella: ”Eikä henkilökunnallakaan sillä tavalla niin...”. Opettajan puheessa vedotaan siihen (3238–3240), että tilaustutkimusten tekemiseen ei henkilökunnallakaan ole resursseja ja niihin mukaan lähteminen edellyttää tarkkaa pohdintaa siitä, riittävätkö resurssit kokonaisuuden kannalta.

Kvantifiointiin viittaava sanapari ”tähän kaikkeen” (3240) korostaa juuri resurssien (”paukut”, 3240) riittävyyttä tiedossa olevan opettajan työn kokonaisuuden kannalta. Ääri-ilmaisu ”aina” (3238) vakuuttaa kuulijaa siitä, että säännönmukaisesti on harkittava, mihin kaikkeen resurssit riittävät. Tutkimustyön ongelmaksi rakentuu tutkimusdiskurssissa opettajien tutkimusresurssien vähäisyys. Tämä toistuu eri fokusryhmien asiantuntijapuheessa. Se näyttää myös vaikeuttavan tutkimustoiminnan

integrointia ammattikorkeakouluopettajan työhön. Minämuotoinen puhe ”musta” (3238) ilmaisee puhujan henkilökohtaista sitoutumista asiaan. Puheessa (3238–3240) tukeudutaan siihen, että tavassa tehdä asiat on aina mukana pyrkimys täyttää tietyt kriteerit, kutsutaanpa niitä sitten ”oikean tutkimuksen” (3242) kriteeriksi tai ei. Arviointi hieman ehdollistettuna (”kai”, 3244) rakentuu puheessa (3243–3245) tutkimuksellisuuteen liittyväksi.

Opettajan työn reaalityodellisuudessa opettajien tutkimus- ja kehitystyöstä vastaavat esimiehet päättävät yleensä tilaustutkimuksiin osallistumisesta. Monet ammattikorkeakouluopettajat suhtautuvat tutkimus- ja kehitystoiminnan toteuttamiseen kriittisesti. Tämä johtuu vaikeudesta sovittaa sitä osaksi opettajan työsuunnitelmien kokonaisuutta ja puutteellisista resursseista. Sinänsä tutkimus- ja kehitystoiminta nähdään yleensä perusteltuna ja tärkeänä sosiaalialan ja sen osaamisen kehittämiseksi.

Opettajan puheessa (rivit 1572–1575) tuotetaan faktaksi työelämän yhteistyökumppaneiden puolelta toivomus ammattikorkeakoulun opettajien mukaan tulosta tutkimiseen ja tutkimuksen mukaan tuomisesta työn kehittämiseen.

Ote 44.

Ht:

1563 *Jos ajatellaan ihan tätä peruskolmiota - tää oppimisen, työn ja*
 1564 *tutkimuksen kehittämistä ja yhteennivomisesta, niin minkälaisia*
 1565 *kehitysjännitteitä tai haasteita sen suhteen on noussu esiin näissä*
 1566 *hankkeissa? Et minkälaisia kehitysjännitteitä ja haasteita on ilmennyt*
 1567 *tän asiantuntijuuden eri elementtien kehittämiseksi?*

O05:

1568 Must tää työn kehittämisen niinku jännite jotenki (), et miten
 1569 me löydettäs ainaki täs perhetyös (niinku) joku semmonen yhtei
 1570 yhteinen niinku tota mikskä sitä nyt sanois niinku yhteinen niinku
 1571 väly kehittää yhdessä työtä, et se on aika palajon tän oppimisen
 1572 ympärille kyllä, et tavallaan sitte tää tutkiminen selkeesti tulee
 1573 esiin, että, että tähän tutkimiseen ja tutkimuksen mukaan tuomiseen
 1574 toivotaan meitä, mut sitte työn kehittämiseen niin se on jotenki vähän
 1575 kuljetaan semmosella alueella, et sinne ei ois ehkä hyvä aina mennä.”

Puheessa faktaksi tuottavaa asiantuntemusta edustaa opettajan oma asiantuntemus. Haastattelijan puheessa rakentuu ensin kysymys oppimisen, työn ja tutkimuksen kehittämisen ja yhteennivomisen osalta esiin-nousseista kehitysjännitteistä ja haasteista hankkeissa. Tämä täsmentyy toisessa kysymyksessä ”tän” (1567) asiantuntijuuden eri elementtien ke-hittämisessä ilmenneiksi kehitysjännitteiksi ja haasteiksi. Määreet ”tää” (1563) ja ”tän” (1567) osoittavat, että on kyse fokusryhmän osallistujille tutusta asiantuntijuuden eri elementtien kehittämisestä ja yhteennivomi-sesta. Haastateltava tuottaa puheessaan oman asiantuntemuksensa poh-jalta ”työn kehittämisen jännitteen”. Siinä kyse on ammattikorkeakoulun opettajien ja työelämän yhteistyökumppaneiden tarpeesta löytää ainakin perhetyössä yhteinen ”väly”, raami kehittää yhdessä työtä. Voimakas pu-heen takkuilu (1569–1570) ”niinku joku semmonen yhteinen niinku tota mikskä sitä nyt sanois niinku yhteinen niinku väly” kertoo opettajan vaikeudesta löytää oikeita sanoja puheena olevaan asiaan.

Määre ”aika” (1571) lieventää kehittämisen keskittymistä paljon op-pimisen ympärille, jota sana ”kyllä” (1572) retorisesti vahvistaa. Se, että tutkiminen tulee työelämän puolelta ”selkeesti” (1572) esiin ja että ”tähän tutkimiseen ja tutkimuksen mukaan tuomiseen toivotaan ”meitä” (1574) eli ammattikorkeakoulun opettajia vakuuttaa kuulijaa siitä, että työelämä selvästi odottaa ammattikorkeakoululta tutkimusosaamista ja resursseja. Sana ”selkeesti” korostaa asian itsestään selvää, vaihtoehtotonta luonnet-ta. Työelämän näkökulmasta tämä opettajan puhe täydentää rakentuvaa tutkimusdiskurssia.

Opettajan työn reaalityodellisuudessa työelämä on mukana ammatti-korkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyössä. Tämä lisää sen kiinnostusta yhteisesti koulutuksen kanssa suunniteltaviin ja toteutettaviin yleensä projektiluontoisiin tutkimus- ja kehityshankkeisiin. Lisäksi se antaa mahdollisuuksia vaikuttaa niiden resursointiin. Nämä ovat usein kunta-lähtöistä tutkimus- ja kehitystyötä. Myös järjestöjen ja etenkin yritysten kanssa toteutettavat työelämäprojektit ovat lisääntyneet. Kyse ei yleensä ole tieteellisestä tutkimuksesta, vaan tutkimustoiminta on kehittämiseen tähtäävää ja hyödyntää erilaisia tutkimuksellisia asetelmia ja menetel-miä.

Se, että työn kehittämisessä ”vähän” (1574) kuljetaan sellaisella alueel-la, että ”sinne ei ois ehkä hyvä aina mennä” viittaa siihen, että työn ke-

hittäminen koetaan työelämän käytännön työpaikoissa jossain määrin autonomiseksi alueeksi. Siellä ammattikorkeakoulua ei koeta ”aina” (rivi 1575) kehittämisen resurssiksi. Ääri-ilmaisun ”aina” käyttö maksimoi tätä ”vaikutelmaa”.

8.2 Opettajan työn tulevaisuus tutkimus- ja kehitystoiminnassa

Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminta on tähän mennessä liittynyt pääasiassa opiskelijoiden opinnäytetöihin, opettajien omiin tutkimuksiin sekä erilaisiin työelämäprojekteihin. Opettajien odotetaan tulevaisuudessa osallistuvan yhä enemmän tutkimus- ja kehitystoimintaan. *Ammattikorkeakoulun tulevaisuusdiskurssissa opettajan puheessa (2120–2124) rakentuu faktaksi tulevaisuuden kannalta, että tänä päivänä korostuu yhä enemmän ammattikorkeakoulun rooli tuottaa uutta tietoa ja tehdä aluekehitystyötä.* Niiden tuotetaan puheessa tulleen hyvin ponnekkaasti esiin joka tasolla.

Ote 45.

O11:

2120 ...et jos vielä aatellaan niinku tulevaisuuteenki päin niin, niin yhä
2121 enemmän tänä päivänä korostetaan ammattikorkeakoulun
2122 roolia niinku tuottaa uutta tietoa ja ja tuota entistä voimakkaammin
2123 niinku korostetaan myöskin tätä aluekehitystyötä, et ne tullu niinku
2124 hyvin hyvin niinku ponnekkaasti esille joka tasolla ja mä luulen, et se
2125 ei voi olla niinku tai se on tietyllä lailla myöskin suuntaamassa (),
2126 minkälaiset nämä hankkeet niinku () tulee menemään.

Puheessa faktuaalistavaa asiantuntemusta edustaa opettajan omaan asiantuntijuuteen vetoava puheen strategia, joka hyödyntää myös sanallista kvantifiointia. Sanallinen määrällistäminen ”yhä enemmän” (2120–2121) korostaa ammattikorkeakoulun vahvistuvaa roolia uuden tiedon tuottamisessa samoin kuin sanapari ”entistä voimakkaammin” aluekehitystyötä. Tämä vahvistaa tutkimusdiskurssin osana ammattikorkeakoulun tulevaisuusdiskurssia. Siinä vedotaan ammattikorkeakoulun rooliin tuottaa uutta tietoa ja tehdä yhä voimakkaammin aluekehitystyötä. Toistuva

passiivimuotoinen puhe ”korostetaan” (2121, 2123) häivyttää tarkan toimijuuden, jolloin syiden spesifointi tulee mahdottomaksi. Toiminnasta vastuussa olevia tahoja ei myöskään tuoda esiin.

Sanan ”hyvin” toisto (2124) yhdessä sanan ”ponnekkasti” (2124) kanssa korostaa ammattikorkeakoulun uutta tietoa tuottavan ja aluekehitystä tekevän roolin esiinnousemista. Ääri-ilmaisu ”joka tasolla” (2124) vakuuttaa kuulijaa toiminnan säännönmukaisuudesta ja kattavuudesta kaikilla tasoilla. Se vahvistaa myös ammattikorkeakoulun tulevaisuusdiskurssissa tätä ammattikorkeakoulun roolia.

Asiaa voi kontekstoida niin, että puhe kertoo korkeakoulujärjestelmän kehitysvaiheesta, jossa aluekehitystehtävä tekee ammattikorkeakoulujen vakinaistuttua tuloaan yhä vahvemmin osaksi ammattikorkeakoulujen toimintaa. Layderin (1993) tutkimuskartan diskurssianalyttisessä soveluksessa ammattikorkeakoulujen sosiaalialan opettajien työelämäprojekteja koskevan asiantuntijapuheen kontekstina on yleinen yhteiskunnallinen, työmarkkinoiden ja koulutusjärjestelmän muutos. Opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuus hahmottuu alati liikkeessä olevana. Sen sosiaalinen dynamiikka jäsentyy osaksi koko yhteiskunnan, työelämän ja koulutusjärjestelmän murrosta välittyen tilanteisesti koulutuksen eri toimijoiden kuten opettajien arkeen. Eletään kehitysvaihetta, jossa aluekehitystehtävä on parhaillaan vakinaistumassa yhdeksi ammattikorkeakoulun lakisääteisistä tehtävistä. Näin se on tulossa myös osaksi opettajan työtä.

Tämä haastaa opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentamaan uudella tavalla. Opettajilta vaaditaan jatkuvasti muuttuvan työelämän vaatimaa ajantasaista alansa substanssiosaamista ja kehittävää työtöytä. Tämä lisää tarvetta heidän tutkimus- ja kehitysoasaamisen vahvistamiseksi. Uusi ammattikorkeakoululaki (L 351/2003) ei vielä tutkimustilanteen aikana ollut voimassa. Ammattikorkeakoulut ovat etenkin kuntien ylläpitämiä ja alueellisia oppilaitoksia.

Opettaja tuottaa puheessaan (2124–2126) myös omaan näkemyksensä perustuen edellä mainitun ammattikorkeakoulujen toimintaa koskevan korostuksen olevan tietyllä lailla suuntaamassa, minkälaiset hankkeet tulevat menemään läpi. Ammattikorkeakoulun tulevaisuusdiskurssi muistuttaa Juhilan (1993, 171) edistystarinaksi kutsumaa näkemystä hyvän määrällisestä lisääntymisestä: ammattikorkeakoulu tuottaa

yhä enemmän uutta tietoa. Se järjestää lisää ja vahvemmin aluekehitystä tukevia hankkeita.

Tällainen puhe muistuttaa kvantifioivaa puhetta. ”Sitä kuunnellessa voi melkein silmiensä edessä nähdä koordinaatiston, jossa käyrän suunta on tasaisen nouseva” (Juhila 1993, 171–172).

Haastateltava opettaja tuottaa puheessaan (rivit 2057–2059) tutkimuksen ja tutkimuspolitiikan faktaksi jatkossa enemmän mietittävänä asioina.

Ote 46.

O12:

2052 () jotenkin mää nyt koen, et ne on, ne on jotenki semmosia myöskin
 2053 semmosia, jota, jota ollaan niinku keskusteltu sekä täällä että sitte
 2054 työelämän kanssa niinku sitä niinku niissä konkreettisesti sanoit, että
 2055 tai niistä ei oo keskusteltu sillä tavalla, et mitä niistä on tutkinu tai
 2056 mitä, mitä vaan, vaan se on niinkun ollu niinku semmost käytännön
 2057 läheisempää, että, että sitte voi tietysti kattoo sitä, sitä tota ja varmaan,
 2058 varmaan sitä jatkossa niinku katotaanki enemmän just, et mitäs sitte
 2059 ja mietitään sitä tutkimuspolitiikkaa ja tä tän tyyppistä. Niinku tässä
 2060 törmää yhteistyökuvio kuitenkin niin, niin, niin jotenki tuota, et mun
 2061 mielestä henkilökohtasesti mää niinku tämmöstä työtaustalta niin sitä
 2062 vasten kattoo niin mun mielestä on ollu niinku hyvä se, että, että se on
 2063 niinku tämmöstä ollu arkipäiväistä niinku tavallaan, et, et, et se ois
 2064 mahdollisimman paljon niinku si sidoksissa siitä, mitä, mitä tota, mitä
 2065 niinkun tapahtuu yhteiskunnassa ja just siellä asiakkaitten elämässä
 2066 ja ja se ois niinku se, se niinku tärkein kriteeri niinku kaikelle
 2067 tekemiselle ja si (), ettei tota, ettei tapahtus niinku jotenki siinä, siinä
 2068 sit semmosta () niinku reaktiota, että, et se niinku menee (), en mä
 2069 tiedä miten, miten se, miten se tapahtuu tai voidaan estää tai onks
 2070 semmosta ylipäättänsä olemassa semmosta pelkoo, mut et ()
 2071 mut et jollaki, jollankin tavalla se, että, että tuota, et se oltas niinku
 2072 keskusteluyhteydessä tapahtus ja mahdollisimman lähellä sitä, sitä
 2073 niinkun niitä konkreettisia asioita, jota niitä niinkun tämä
 2074 yhteiskunnan huonoja, huonovointisuutta tuottavia asioita, niin siellä
 2075 se pitäis niinku pysyt, pysyttää. Niin se on niinku se kaikkein tärkein
 2076 kysymys/ en mä tiedä, oliko tää ihan väärä vastaus, mut (naurua ja
 2077 päällekkäistä puhetta).

T02:

2078 Tuota mun tuli mieleen tosta, mitä puhuit ja ja ja niinku aikasemmin

2079 siitä, että, et, et varmaankin ollaan työelämän puolella pikkuhiljaa
 2080 tulossa siihen vaiheeseen, jossa, jossa niinku vuorovaikutusta
 2081 paikallisen työelämän ja oppilaitoksen välillä on niin paljon, että jollain
 2082 tavalla uskalletaan kattoo sitä yhteistyötä vähän niinku pidemmällä
 2083 tähtäyksellä, mikä tarkoittaa sitä, että teijän tutkimuksellisen toiminnan
 2084 kehittämisen intressit ja sitten se työelämän intressit alkaa niinku
 2085 nousta jotenki samalla keskusteluun terminologiselle tasolle niin, et
 2086 voidaan niinkun, niinkun nähdä vähän sellasia pidempiä kaaria, jotka
 2087 liittyy just siihen, että, et aletaan jäsentää sitä, että, et mikä lisäarvo on
 2088 jollain aluekartotuksella siihen tietoon, joka meillä on niinku muuten
 2089 olemassa ja niinku niinku haetaan sillai järkevämmiin näitä
 2090 mahdollisuuksia. Ne roolit al tai ne, ne palikat alkaa jotenki niinku
 2091 hahmottua kulmiltaan tarkemmiksi. En tiedä saatteko kiinni siitä, mitä
 2092 mä tarkoitan, et me ei enää ehkä, ehkä niinkun välttämättä katota
 2093 asiaa niinkun yhden hankkeen mittaisena vaan, että täst tulee niinku
 2094 sellanen idea siitä, et yhteistyö kehittyy pidemmällä tähtäyksellä ja
 2095 vuorovaikutusta on niin paljon, et se kummassakin niinku päässä
 2096 tapahtuvat omat asiat voidaan ottaa siihen kehittämiseen huomioon,
 2097 niinku nyt on tapahtunu, että, et välillä kuulosti siltä, että, että, että
 2098 teijän resurssit menee tukkoon tai vähintäänkin meette lakkoon tai
 2099 jotain muuta niinku sellasta, et ei, ei oikein niinku tiennyt, että mitä
 2100 uskaltaa sanoa tai mitä uskaltaa vaatia ja sitte kuitenkin niinku
 2101 yhteistyö jatkuu niin tavallaan tämmöset ilmiöt niinkun ne kuuluu
 2102 asiaan ja siitä huolimatta nähdään asia eteenpäin

Puheessa (rivit 2052–2077) faktuaalistavaa asiantuntemusta edustaa opettajan omaan asiantuntijuuteen vetoava puheen strategia. Se nojautuu tässä asioiden yksityiskohtaiseen erittelyyn ja pohtimiseen. Opettajan puheessa esiintyy voimakasta puheen takkuilua. Tämä ilmenee ”niinku”-muodossa (rivit 2061–2064, 2066–2068, 2071, 2075), tämän muunnoksena ”niinkun”-muodossa (2065, 2073), ”et, et, et” (2063), ”mitä, mitä, tota mitä” (2064), ”ettei tota ettei” (2067), ”miten, miten se, miten se tapahtuu” (2069), ”mut et, () mut et, jollaki, jollankin tavalla se, että, että tuota, et se oltas niinku niinkun” (2072–2073). Puheen toistuva takkuilu tuottaa asiantuntijuutta tuottavien rakenteiden muuttumista koskevan keskustelun sidoksen yhteiskunnallisiin, huonovointisuutta tuottaviin asioihin ja asiakkaiden arkielämään kuitenkin epävarmana ja jännitteisenä.

Haastateltava opettaja tukeutuu puheessaan siihen (2052–2060), että asiantuntijuutta tuottavien rakenteiden muuttumisesta on keskusteltu ammattikorkeakoulussa ja työelämän yhteistyökumppaneiden kanssa käytännönläheisesti. Jatkossa asian tarkastelu rakentuu tapahtuvaksi ”varmaan” katsomalla enemmän ”just”, miten kehittämistyössä päästään eteenpäin ja miettimällä tutkimuspolitiikkaa.

Opettajan puheessa toistuva asiantilan varmuutta ja todennäköistä toteutumista ilmaiseva sana ”varmaan” (2057–2058) esiintyy yhdessä asian tarkastelun mahdollisuuden selvyttä ja vaihtoehdottomuutta ilmaisevan sanan ”tietysti” (2057) kanssa. Nämä juuri kehittämistyön ja tutkimuspolitiikan miettimistä vahvistavan sanan ”just” (2059) kanssa vakuuttavat opettajan puheessa kuulijalle edellä mainitun asiantilan faktaksi. Työelämän näkökulmasta tämä opettajan puhe täydentää tutkimusdiskurssin osana myös rakentuvaa ammattikorkeakoulutuksen tulevaisuus-diskurssia.

Opettajan työn realitodellisuudessa tutkimuspolitiikkaa konkretisoiva ohjelmallinen kehitystyö saa kannatusta, koska projektiluontoinen tutkimus- ja kehitystoiminta koetaan pirstaleiseksi, katkonaiseksi ja opettajan työelämysuhteessa epäjatkuvuutta aiheuttavaksi. Tärkeimmäksi kriteeriksi kaikelle tekemiselle opettajan puheessa (2062–2067) määrittyy se, että se tapahtuu keskusteluyhteydessä opetuksen ja työelämän käytäntöjen kesken sekä mahdollisimman lähellä konkreettisia esimerkiksi yhteiskunnan huonoja, pahoinvointia tuottavia asioita. Tässä arkidiskurssissa keskustelu asiantuntijuutta tuottavien rakenteiden muuttumisesta koulutuksen ja työelämän suhteissa pyritään systemaattisesti säilyttämään mahdollisimman lähellä yhteiskunnan huonovointisuutta tuottavia asioita ja asiakkaiden elämän arkea.

Sanapari ”just siellä” (2065) korostaa vahvaa sidosta asiakkaiden elämään. Arjen sidoksen nostaminen tärkeimmäksi kriteeriksi kaikelle toiminnalle palvelee puheessa merkityksellistä funktiota: oman argumentaatioposition puolustamista ja oikeuttamista. Minäpuheen toistuva viljely ”mun mielestä” (2060–2062) ja ”henkilökohtaisesti mää” (2061) tuottaa asian vahvasti puhujan henkilökohtaisesti ajamana tai muutoin voimakkaana sitoutumisena asiaan. Tätä tukevat myös puhujan muut kannanotot ”siellä se pitää niinku pysyt pysyttää” (2075) ja ”se on niinku se kaikkein tärkein kysymys” (2075–2076).

Yhteistyödiskurssissa (2078–1083) työelämän edustajan puheessa tuotetaan työelämän olevan varmaan hiljalleen tulossa uuteen vaiheeseen. Siinä vuorovaikutusta paikallisen työelämän ja oppilaitoksen välille on rakentunut niin paljon, että uskalletaan katsoa yhteistyölle pidemmän ajan tavoitteita. Tämä määrittäyty puheessa (2083–2085) tarkoittavan ammattikorkeakoulun tutkimuksellisen toiminnan kehittämisen intressien ja työelämän intressien nousemista keskusteluun terminologiselle tasolle. Tällöin voidaan nähdä vähän pidempiä kehityskaaria ja jäsentää sitä, mikä lisäarvo jollain pienimuotoisella tutkimuksella, ”aluekartoituksella” (2088) on suhteessa työelämän kentällä jo olemassa olevaan tietoon.

Työelämän edustajan puheessa tuotetaan mahdollisuuksia haettavan tutkimuksella jäntevämmin, jolloin eri toimijoiden roolit tai oppimisen, työn kehittämisen ja tutkimisen elementit alkavat hahmottua kulmiltaan tarkemmiksi. Myös opettajan työn reaalityöelämäsuudessa on nähty tärkeäksi kehittää pitkäjänteistä työelämäprojektityhteistyötä. Esimerkkinä on nostettu esiin arviointiprojektit, joita voidaan hyödyntää opetuksessa.

Riveillä (2078–2102) faktaa rakentaa työelämän yhteistyökumppanin omaan asiantuntijuuteen vetoava puheen strategia. Se lähenee paikoin itse todettuun vetoamista. Sekä opettajan että työelämän yhteistyökumppanin puheissa asiantuntijuus nojautuu puhujien vahvaan työkokemukseen rakentuvaan asiantuntemukseen.

Opettaja tuottaa puheessaan vastauksessaan haastattelijan kysymykseen faktaksi tutkimuksen tarpeen työelämäprojekteissa olevan nähty.

Ote 47.

Ht:

1227 *Mites teijän niinku työyhteisön työelämäprojektissa on nähty tää*

1228 *tutkimuksen tarve ja intressit, että?*

O05:

1229 Kyl se nähty on, et me mut sekin on (). Mehän on itte niinku tutkija

1230 palkattu syksystä tähän laitokselle töihin (), et hän niinku

1231 lähtis tämmösiin isompia projekteihin myöskin niinku osaltaan

1232 jäsentämään tutkimusta, et mitä siinä tapahtuu, koska se on niinku

1233 ehkä varmaan myö huomattu, että ei ihan tän oman työn ohessa ja ku

1234 niit projekteja on aika lukuisia ollu, niin, niin niitä ei pysty niinku

1235 opettajana tutkimaan tai tai kauheen napakasti ees ohjaamaan sitä
 1236 tutkimustyötä, mitä niihin on niinku liittyny.

O06:

1237 Mut silleen must on aika mielenkiintonen se ku () sano se
 1238 Monipalvelukeskus Kultatassu, jossa oli tämän yksi näistä entisistä
 1239 aluetyön vetäjistä niin tota, et ku sielt tuli nyt se, se tutkimuspyyntö
 1240 siitä niinku siit koko heidän sen toiminnan tutkimisesta, ja hehän
 1241 saatiin ESR-rahaa ja siel on myös Stakes mukana niin meilthän oli
 1242 kiinnostuneit opettajia kuitenkin aika monta, jotka niinku on valmiit
 1243 niinku lähteen toteuttaa sitä hanketta, sitä tutkimuksellista hanketta,
 1244 jos meijän tarjous hyväksytään, joka todennäköisesti oli liian kallis,
 1245 mutta, mutta se oli mun mielestä, se mun mielestä oli niinku aika
 1246 niinku semmonen, mitä jos ois neljä vuotta sitten lyöty tommonen niin
 1247 meistä ei ois kukaan lähteny mihinkään, et nyt siinä oli heti jo yks,
 1248 kaks, kolme, Kiirakin oli vähän kiinnostunu ja sit melkein neljä, jotka, et
 1249 musta se siinä joku semmonen niinku ainaki se, että nähdään, että se
 1250 tutkimuksellisuus on tärkeä ja joku semmonen rohkeus niinku lähtea
 1251 kuitenkin niinku tekeen niitä, et se joku semmonen kynnys on ainaki
 1252 mun mielestä on madaltunu.

Ht:

1253 Mut onks näissä caseissa, jotka on ollu tässä

O05:

1254 ei

Ht:

1255 *verkoston hankkeessa niin ei oo ollu mukana tätä*

O06:

1256 ei kovinkaan paljon, ei mun mielestä

O07:

1257 ei systemaattista

Opettajan puheessa faktaksi tuottavaa asiantuntemusta edustaa puhujan oma asiantuntemus. Haastateltavan opettajan puheessa (1230–1236) työyhteisön työelämäprojektissa nähdyn tutkimuksen tarpeen tuotetaan johtaneen tutkijan palkkaamiseen syksystä 2001 alkaen laitokselle töihin:

”et hän... liittyny.” Tutkijan palkkaamisen perusteluna haetaan tukea huomiosta, että oman työn ohessa ei pysty opettajana monia projekteja tutkimaan, eikä kovin napakasti edes ohjaamaan projekteihin liittyvää tutkimustyötä. Tutkimustyön ongelmana tutkimusdiskurssissa toistuu eri puhe-aineistoni otteissa tämä tutkimusresurssien riittämättömyys. Meretoriikan käyttö muodossa ”myö” (1233) on eräänlaista konsensuksella vahvistamista ja luo opettajien välille yhteisyyttä. Määre ”ihan” lausumassa ”ihan tän oman työn ohessa” (1233) ja ”aika” lausumassa ”ku niit projekteja on aika lukuisia ollu” (1233–1234) vahvistaa kuvaa tutkimisen ja tutkimustyön ohjaamisen vaikeudesta opettajan työn ohessa. Määre ”aika” (1234) tuo toisaalta ilmaisuun varovaisuutta eli on ehdottoman arvion ’lukuisia projekteja’ vastainen.

Tutkimuksellisuus rakentuu opettajan puheessa (1241–1250) hänen omaan asiantuntemukseensa tukeutuen tärkeäksi ja kynnyks lähteä tekemään sitä laajemmin ja eri yhteistyötahojen kanssa kuten Stakes neljän (projekti)vuoden kuluessa madaltuneeksi. Haastateltava tuottaa puheessaan ”aika” (1237) mielenkiintoisena monipalvelukeskus Kultatassun (nimi muutettu) tutkimuspyynnön koko heidän toimintansa tutkimisesta ESR-rahoituksella ja yhteistyössä sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen kanssa. Se, että ”meiltähän oli kiinnostuneita opettajia kuitenkin aika monta... lähteen toteuttaa ...sitä tutkimuksellista hanketta” (1241–1243) ja ”nyt siinä oli heti jo yks, kaks, kolme, Kiirakin (nimi muutettu) oli vähän kiinnostunu ja sit melkein neljä, jotka” (1247–1248) kertoo opettajan puheessa kiinnostuksen lisääntymisestä tutkimuksen tekemiseen. Ääri-ilmaisuja ”ei kukaan” (1247) ja ”ei mihinkään” (1247) hyödyntävä lausuma ”meistä ei ois kukaan lähteny mihinkään” rakentaa vastaansanomaton kuvaa muutoksesta verrattuna neljän vuoden takaiseen tilanteeseen. Täsmälliset luvut (1247–1248) vakuuttavat kiinnostuneiden määrästä.

Minusta sanan puhekielinen lyhenne ”musta” (1249) ja henkilökohtaista mielipidettä ilmaiseva ”mun mielestä” (1252) vahvistavat kuvaa siitä, että kyse on puhujan henkilökohtaisesta näkemyksestä. Ääri-ilmaisu ”ainaki” (1249) korostaa vaikutelmaa, että ammattikorkeakoulun opettajat näkevät tutkimuksellisuuden tärkeänä ja kynnyksen sen tekemiseen madaltuneena.

Tämä on tärkeä näkökulma osana tutkimusdiskurssia ja etenkin ammattikorkeakoulutuksen tulevaisuusdiskurssin kannalta. Opettajan työn reaalityodellisuudessa suurin kynnys lähteä mukaan tutkimus- ja kehitystöihin on siihen varattujen resurssien puuttuminen. Ne tosin vaihtelevat ammattikorkeakouluittain.

Ammattikorkeakoulun vakinaistumisvaiheen opettajan puheessa (1223–1226) rakentuu faktaksi opettajien osuuden tutkimus- ja kehitystoiminnassa olevan vielä hakemisessa kokonaisuutena. Ammattikorkeakoulun opettajilta tuotetaan puheessa (1225–1226) faktaksi puuttuvan ainakin nykyisessä työjärjestyksessä tutkimukselliseen työhön varatut resurssit.

Ote 48.

O07:

1219: ...Mut sitte toi se

1220 tutkimuksellisuus, niin se ei oo nyt kauheen niinkun jämäkästi viel

1221 niinku nivoutunu niihin projekteihin. Totta ihmeessä niinku

1222 satunnaisia opinnäytetöitä tehään liittyen tot niihin

1223 projekteihin, mutta sitä, että mikä se meidän opettajien osuus niin

1224 sehän on vähän nyt sitten hakusessa kaiken kaikkiaanki, että että

1225 meillä ei nyt ainakaan nykyises työjärjestyksessä kauheesti semmosia

1226 tutkimukselliseen työhön oo varattu kyllä resursseja, että

Opettajan (1219–1226) puheessa faktuaalistavaa asiantuntemusta edustaa puhujan itse todettuun vetoava puheen strategia. Tutkimuksellisuus tuotetaan puheessa vielä löyhästi projekteihin nivoutuneena. Lausuma (1219–1221) ”tutkimuksellisuus niin se ei oo nyt kauheen niinkun jämäkästi viel niinku nivoutunut niihin projekteihin” viittaa tutkimuksellisuuden vielä melko irralliseen rooliin työelämäprojekteissa. Puheessa tukeudutaan siihen, että satunnaisia opinnäytetöitä tehdään projekteihin liittyen.

Puheen takkuilu ”niinku”-muodossa (1221) ja ”niinkun” (1220)-muodossa merkitsee tutkimuksellisuuden nivoutumisen työelämäprojekteihin jännitteiseksi. Lausuma ”Totta ihmeessä” vakuuttaa kuitenkin kuulijaa siitä, että satunnaisia opinnäytetöitä tehdään työelämäprojekteihin liittyen. Opettajan työn käytännössä opinnäytetöiden integrointi työelämäprojekteihin vaihtelee ammattikorkeakouluittain. Tutkimuksellisuus konstruoidaan kokonaisuutenakin opettajien tutkimusdiskurssissa vielä löyhästi ammattikorkeakoulujen vakinaistumisvaiheen työelämäprojekteihin nivoutuneena.

Ammattikorkeakoulujen vakinaistumisvaiheessa hankkeistettujen opinnäytetöiden osuus työelämäprojekteissa on vahvasti kasvanut. Layderin (1993) tutkimuskartan diskurssianalyytisessä sovelluksessa sosiaalialan koulutus ja sen suhde asiantuntijuuden muutoksiin kontekstoituu osaksi yleistä korkeakoulujärjestelmän muutosta. Tämä muutos kontekstoituu korkeakoulujen arviointijärjestelmien kehittämiseen. Siinä opetusministeriö on ottanut yhdeksi tulostittariksi ammattikorkeakoulujen tavoite- ja tulossopimuksissa hankkeistettujen opinnäytetöiden prosentuaalisen osuuden kaikista opinnäytetöistä. Muutos korkeakoulujen arviointijärjestelmässä näkyy opettajan työssä muun muassa erilaisten arviointikriteerien lisääntymisenä.

Ammattikorkeakoulun opettajien osuus rakentuu opettajan puheessa vielä hieman hakemisen kohteena olevaksi ja opettajien tutkimukselliseen työhön varatut resurssit vähäisiksi. Me-retoriikan käyttö lausumassa ”meidän opettajien osuus niin sehän on vähän nyt sitten hakusessa kaiken kaikkiaanki” luo lausumalle ammattikorkeakouluinstituution suoman selkänöjan. Se viestii siitä, että tutkimustoiminnan integrointi ammattikorkeakouluopettajan työhön on ”kaiken kaikkiaanki” vaikeaa, ja sen toteutuminen vaatii lisäksi resursseja. Näitä ei ammattikorkeakoulun opettajilla tuoteta puheessa (1225–1226) nykyisessä työjärjestyksessä olevan: ”meillä ei nyt ainakaan nykyes työjärjestyksessä kauheesti semmosia tutkimukselliseen työhön oo varattu kyllä resursseja että”. Sanallinen kvantifointi on vahvimmillaan ”kaikki tai ei mitään”- perusteluissa. Tässä erityisen tehokasta määrällistämistä on ääri-ilmaisun ja puhekielisen kvantifoinnin yhdistelmän ”kaiken kaikkiaanki”(1224) käyttäminen. Se vakuuttaa kuulijalle vaikeuden integroida tutkimustoimintaa ammattikorkeakoulun opettajan työhön.

Määrää ilmaiseva sanallinen määrällistäminen ”vähän” (1224) on kuitenkin ristiriidassa edellä mainitun yhdistelmän kanssa ja merkitsee asiantilan jännitteiseksi. Me-retoriikan käyttö ”meillä” (1225) luo myös ammattikorkeakoulun opettajista kuvaa yhtenäisenä joukkona, jonka intressit resurssien varaamisesta tutkimukselliseen työhön ovat yhteiset. Ääri-ilmaisua ’aina’ hyödyntävällä lausumalla ”meillä ei nyt ainakaan... oo varattu kyllä resursseja, että” (1225–1226) vakuutetaan kuulijaa siitä, että ainakin kyseisen fokusryhmän osallistujien ammattikorkeakoulusta puuttuvat tutkimukselliseen työhön varatut resurssit. Myös sana ”kyllä”

(1226) vahvistaa tätä asiantilaa retorisesti. Se, että puhutaan ”tutkimuksellisuudesta” (1220) ja ”tutkimuksellisesta työstä” (1226) tutkimuksen sijaan, lieventää vaatimusta kurinalaisten tieteellisten pelisääntöjen noudattamisesta.

Ammattikorkeakoulun sosiaalialan opettajan puheessa (5154–5156) rakentuu faktaksi, että opettajat eivät voi tuottaa vain sitä, mitä tällä hetkellä työelämä haluaa, vaan opettajien pitää päästä tuottamaan myös työelämälle oivalluksia.

Ote 49.

O20:

5143 Toivos että ammattikorkeakoulu jotenki jämäkämmin antas
5144 mahdollisuuden tähän tutkimus- ja kehittämistoiminnan niinku
5145 ylläpitämiseen (). Tällä hetkellä koen, että se ei oo kovin niinku
5146 arvostettu asia työyhteisössä

O22:

5147 Se yks ja sit toinen, mikä, minkä mä niinkun näkisin, näkisin niinku
5148 kauheen tärkeenä on, on myöskin niinku tää nimenomaan tän, tän
5149 keskustelun niinku avaaminen, et ku me puhutaan, puhutaan niinku
5150 työelämästä asiakkaana ja työelämästä mästä niinku et, et meillä
5151 täytyy olla niinku työelämäyhteistyössä niin mun mielestä yks näitä
5152 tärkeitä, tärkeitä asioita, mitä pitäis kehittää on myöskin niinku katsoo,
5153 et mikä on sitten tää koulutuksen ja tutkimuksen niinku oikeutus olla
5154 pari askelta edellä, koska mä jotenki niinku nään sen, että me ei
5155 voida tuottaa nimenomaan vain sitä, mitä tällä hetkellä työelämä
5156 haluaa vaan meidän pitää jollain tavoin päästä tuottamaan sitä, mitä
5157 työelämä oivaltaa myös

O20:

5158 Mitä ilman se ei pärjää

O21:

5159 Niin ja se ois niinku meidän tehtävä must niin musta
5160 työelämäprojektien ja ja ja niinku täytyy liittyä nimenomaan tähän
5161 asiantuntijuuteen sillä lailla, että se avais niitä mahdollisuuksia nähdä
5162 siitä, että mistä kohtaa koulutus ja tutkimus voisi niinku kulkea sen
5163 muutaman askeleen edellä.

O22

5164 Ihan samalla tavalla, ku on jo tapahtunu näissä meidän projekteissa,
 5165 että meillä, meillä niinkun () projektin työskentelyn tuiskeessa oli se,
 5166 tuntui niinku hyvin niinku selkeesti, että tää on se oikee suunta ja tää
 5167 on se, et ihmiset vielä muistelee. Me oltiin kauheen innostuneita
 5168 (naurua), mut et jotenki just se konkretisoitu, että me tehdään nyt
 5169 jotaki johonka ihan vielä ei niinku olla kykeneviä isommalla foorumilla,
 5170 mut tää on se tarve, johon me yritetään vastata.

Opettajan puheessa faktuaalistavaa asiantuntemusta edustaa puhujan oma asiantuntemus, jota tukee minäpuheen käyttö ja paikoin itse todettuun (sisältäen itse koetun) vetoava puheen strategia (5145–5146, 5164–5166). Puheessa on myös viitteitä konsensukseen vetoavasta puheen strategiasta.

Haastateltavan fokusryhmän opettajien tutkimusdiskurssi (rivit 5143–5163) kokoaa ammattikorkeakoulun roolia ja haasteita tutkimus- ja kehitystoiminnassa. Tässä tutkimusdiskurssissa ammattikorkeakoulun roolista puhuessaan haastateltava opettaja käyttää konditionaalia ”toivos” (5143) ja ”antas” (5143). Konditionaali esittää verbin tekemisen ehdollisena. Ehdollistamisen funktiona voi nähdä argumentin ja puhujan välisen suhteen löystämisen ja konsensuksen rakentamisen asian osalta.. Kyseessä ei ole vain puhujan henkilökohtainen mielipide, vaan yleisempääkin kannatusta omaava näkemys. Itse todettuun vedoten opettajan puheessa tuotetaan (5145–5146), että tutkimus- ja kehittämistoiminta ei ole kovin arvostettu asia työyhteisössä eli ammattikorkeakoulussa. Toinen opettaja vahvistaa tämän puheessaan sanallisella määrällistämällä yhtenä (Se ”yks”, 5147) kehittämisasiana.

Layderin (1993) tutkimuskartan diskurssianalyttisessä sovelluksessa tutkimus- ja kehitystoiminnan arvostuksen ammattikorkeakouluissa voi katsoa kontekstoituvan koulutusjärjestelmätasolle ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnan resursointia koskevaan keskusteluun (Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007, 70). Ammattikorkeakoulujen kannalta koko sosiaalialan opetukseen liittyvä työelämäprojekti-toiminta on tärkeä osa kehittämistoimintaa, ja sitä tukevaa soveltavaa tutkimustoimintaa.

Toisena kehittämisasiana puheessa rakentuu (5147–5157) keskustelun avaaminen koulutuksen ja tutkimuksen oikeutuksesta olla pari askelta

edellä työelämän kehittäjänä. Tulkitsen tässä tutkimusdiskurssissa perättävän työelämän odotuksiin ja toivomuksiin vastaamisen sijasta opettajien toiminnalle myös oikeutusta ennakoida työelämän kehitystä, ja tuottaa työelämälle oivalluksia. Se määrittyy yhtenä tärkeänä asiana, ”mitä pitäs kehittää” (5152). Pakkoa ja vaihtoehdottomuutta rakentavan sanan ”pitää” konditionaalimuoto ”pitäs” ilmaisee kehitettävän asian ehdollisena. Se lieventää sen pakonomaisuutta. Minäpuhe ”mä niinkun näkisin, näkisin niinku kauheen tärkeänä...” tuottaa argumentaatioposition vahvasti puhujana ajamana ja kannattamana.

Opettajan puhe jatkuu epämääräistävällä passiivipuheella ”et ku me puhutaan, puhutaan niinku työelämästä asiakkaana ja työelämästä mästä niinku, et, et meillä täytyy olla niinku työelämäyhteistyössä”. Sillä puhuja rakentaa konsensusta asiasta: kyseessä ei ole vain henkilökohtainen, vaan yleisempää kannatusta omaava näkemys. Passiivipuheen loppuosan pakkoa ja vaihtoehdottomuutta ilmaiseva muotoilu ”täytyy olla” (5151) häivyttää vaihtoehtoja ja rakentaa faktaksi sitä, että ammattikorkeakoulussa on oltava työelämäyhteistyössä.

Puheessa tuotetaan lopuksi puhujan kannattamana ”mää ...nään” (5154) näkemys siitä, että ”me” (5154) eli ammattikorkeakoulujen opettajat eivät voi tuottaa vain sitä, mitä tällä hetkellä työelämä haluaa. Sen sijaan ”meidän” (5156), ammattikorkeakoulujen opettajien pitää päästä tuottamaan työelämälle oivalluksia. Pakkoa ja vaihtoehdottomuutta ilmaiseva muotoilu ”pitää” (5156) rakentaa tätä asiantilaa faktaksi.

Tähän toinen haastateltava opettaja täydentää jatkoksi: ”Mitä ilman se ei pärjää” (5158) ja vahvistaa näin näkemystä siitä, että työelämä tarvitsee koulutuksen ennakoivaa roolia. Me-retoriikan käyttö luo kuvaa opettajista ryhmän intressien yhtenevyydestä. Opettajan työn reaalitodellisuudessa työelämän ennakko-odotusten ja opettajan työn todellisuuden näihin odotuksiin vastaamismahdollisuuksien välinen ristiriita aiheuttaa neuvottelutarvetta. Molempia osapuolia tyydyttäviä kompromisseja voi olla tarve yhteisesti rakentaa. Opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumisessa korostuvat yhteistyö-, vuorovaikutus- ja neuvottelutaidot.

Asiantuntijuusdiskurssissa (5159–5163) vahvistetaan ”meidän” (5159) eli ammattikorkeakoulun opettajien tehtäväksi tuottaa työelämälle sen kehitymistä edistäviä oivalluksia. Tämä diskurssi vahvistuu näin opet-

tajan aktiivisuutta korostavalla tavalla. Me-retoriikan käyttö antaa edellä mainitulle lausumalle instituution suoman selkänojan. Minäpuheessa minusta-sanana puhekielisillä ilmaisuilla ”must” (5159) ja ”musta” (5159) tuotetaan puhujan ajamana ja kannattamana asiana se, että työelämäprojektien täytyisi liittyä nimenomaan asiantuntijuuteen. Tämä kytkentä tulisi rakentaa siten, että työelämäprojektit avaisivat mahdollisuuksia nähdä koulutus ja tutkimus edelläkävijöinä.

Pakkoa ja vaihtoehtottomuutta ilmaisevan sanan ”täytyy” konditionaalimuoto ”täytyisi” ja sanasta avaa ”avaisi” ilmaisevat asian ehdollisena: ”työelämäprojektien täytyminen liittyä nimenomaan asiantuntijuuteen...” (5160–5163). Myös koulutuksen ja tutkimuksen funktio tuotetaan ehdollisena: ”Koulutus ja tutkimus voisi niinku kulkea sen muutaman askeleen edellä”. Puheessa koulutukselle ja tutkimukselle muotoutuu siten työelämän kehittämisen veturin rooli. Siinä olennainen elementti on työelämäprojekteihin kiinnittyvä, ja sitä kautta rakentuva asiantuntijuus (5159–5163). Ammattikorkeakoulun projekteissa rakentuu opettajan puheessa (5164–5170) tapahtuneen ”ihan” (5164) samalla tavoin. Puhujan itse todettuun vedoten ammattikorkeakouluilla ja niiden opettajilla tuotetaan olleen projektityöskentelyn aikana hyvin selkeä tunnus siitä, että työskentely oli oikeansuuntaista. Ammattikorkeakoulujen konstruointi nyt konkreettisesti tekemään jotakin ja vastaavan sellaiseen yhteiskunnalliseen tarpeeseen, johon ei ”ihan” vielä kyetä isommalla forumilla eli työelämässä vastaamaan. Sanapari ”hyvin selkeesti” vakuuttaa kuulijaa siitä, että kyse oli selkeästä asiasta.

Samoin toisto ”tää on se oikea suunta ja tää on se, et ihmiset vielä muistelee” vakuuttaa kuulijaa suunnan oikeellisuudesta. Metafora ”tuiskeessa” (5165) rakentaa luonnon ilmiö-metaforan avulla projektissa työskentelevistä olosuhteiden uhreja. Metafora on osuva, koska opettajien työn todellisuudessa opettajat ovat joutuneet myös itse kehittämään asiantuntijuuttaan ilman projektikoulutusta työskentelemällä työelämäprojekteissa. Muun muassa ammattikorkeakoulut ovat kuitenkin alkaneet järjestää työelämäprojekteihin liittyvää koulutusta myös opettajille.

Toistuva me-retoriikan käyttö ”meidän” (5164), ”meillä, meillä” (5165) ja ”me” (5167, 5168 ja 5170) luo kuvaa ammattikorkeakoulujen opettajista yhtenäisenä ryhmänä. Sillä oli yhteneväiset tavoitteet ja intressit.

Puheelle on ominaista myös epämääräistä passiivipuhe ”oltiin” (5167), ”tehhään” (5168) ja ”yritetään” (5170). Tällä rakennetaan puheena olevan asian osalta konsensusta: kyseessä on puhujan henkilökohtaisen mielipiteen sijasta laajempaa kannatusta omaava näkemys (5169–5170).

8.3 Tutkimus- ja kehitystoiminta opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumisessa

Tässä luvussa olen tarkastellut, miten opettajat ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminnan näkökulmasta tuottavat puheessaan työelämäsuhteen asiantuntijuutensa rakentumista koskevia asiantiloja ja tapahtumia faktoiksi. Samalla olen tarkastellut niiden faktuaalistamisstrategioita ja asiantuntijapuheessa käytettyjä retorisia keinoja.

Diskursseista keskeisiksi muodostuivat *tutkimusdiskurssi* ja *ammattikorkeakoulutuksen tulevaisuus-diskurssi*.

Tutkimusdiskurssi rakentuu monista toisiinsa kietoutuvista elementeistä. Siinä painottuvat opettajien asiantuntijapuheen perusteella opettajan työn ja asiantuntijuuden näkökulmasta seuraavat:

- 1) opiskelijoiden tutkivan, analysoivan ja kehittävän otteen ohjaaminen oppimisessa ja työssä
- 2) tutkimuksellisuus uudenlaisena suhteena tietoon ja luovempaan suhteena tiedonhankintaan, jossa tulkitseen olevan kyse erilaisten tiedon muotojen ja eri metodein (oppimisen, työn kehittämisen ja tutkimuksen menetelmät) hankitun tiedon yhteensovittamiseen tai yhdistämiseen perustuvasta tutkimus- ja kehitystoiminnasta
- 3) opettajien mahdollisuudesta tehdä ammatillis-tieteellistä tutkimusta, joka integroituu muun muassa opettajan työelämäsuhteen muihin tehtäviin esimerkiksi harjoittelut ja työelämäprojektien arviointitutkimukset

Tutkivan otteen ohjaajan orientaatiota on aiemmin kuvattu analyysiluvussa 5.5. Tutkivan otteen mukana olo tuotetaan opettajien puheessa vaihtelevasti yksittäisistä opinnäytetöistä kaikkiin opinnäytetöihin sisältyväksi. Opettajien rooli tässä ohjauksessa rakentuu keskeiseksi. Tutkivan otteen kautta jäsentyy myös opetuksen ja oppimisen yhteys työelämään.

Tulkitsen sen olevan edellytys oman työn ja oppimisen tutkivalle, analysoivalle ja kehittäväälle tarkastelulle sekä työkäytäntöjen kehittämiseksi. Lisäksi se on edellytys alan kehityksen seuraamiselle ja ennakkoinnille. Opettajan työn reaalityodellisuudessa on edetty siihen suuntaan, että kaikissa opinnäytetöissä on tutkiva ote. Sen voi katsoa kulkevan käytännössä läpäisevänä periaatteena läpi koko sosiaalialan koulutusohjelman. Opettajan työssä tutkiva ja kehittävä ote edellyttää avoimuutta erilaisille pedagogisille ja muille menetelmällisille (työn kehittämismenetelmät ja tutkimusmenetelmät) lähestymistavoille.

Tutkimuksellisuus tuotetaan tutkimusdiskurssissa vielä löyhästi ammattikorkeakoulun vakiintumisvaiheen työelämäprojekteihin nivoutuneena. Siihen sisältyy myös tuotetun tiedon ja toiminnan (tiedon tuottamisprosessien) arviointi. Niiden ohjaamiseen opettaja osallistuu. Puhe ”tutkimuksellisuudesta” tutkimuksen sijasta lieventää tässä diskurssissa vaatimusta kurinalaisten, tieteellisten pelisääntöjen noudattamisesta. Tosin jotkut ammattikorkeakoulun opettajat painottavat puheessaan tiettyjen kriteerien sisältymistä tutkimuksellisuuteen, ja tähän liittyvää arviointia.

Tutkimuksen roolissa tutkimusdiskurssissa korostuu tavoitteena oleva työelämän kehittäminen, joka nostaa esiin myös kysymyksen koulutuksen ja tutkimuksen oikeutuksesta olla työelämää edellä. Tulkitsen diskurssissa perättävän työelämän odotuksiin ja toivomuksiin vastaamisen sijasta opettajien toiminnalle myös oikeutusta ennakoida työelämän kehitystä. Tarkoituksena on tuottaa lisäksi työelämälle oivalluksia. Puheessa tukeudutaan tällöin työelämäprojekteihin, joiden tulisi liittyä asiantuntijuuden rakentumiseen siten, että ne avaisivat mahdollisuuksia nähdä koulutus ja tutkimus edellä kävijöinä.

Tutkimusdiskurssi saa voimansa yhteiskunnan muun muassa hyvinvointivaltion, työmarkkinoiden ja koulutusjärjestelmän murroksesta sekä ammattikorkeakoulun työelämälähtöisten tutkimus- ja kehitystehtävien lisääntymisestä. Tällöin erilaisen tutkimus- ja kehittämisosaamisen tarvetta on perusteltu muun muassa työelämän tarpeilla. Tämän tulkitsen haastavan ammattikorkeakoulun opettajat jatkuvasti oppimaan ja kehittämään tutkimus- ja kehittämisosaamistaan osana työelämysuhteen asiantuntijuuttaan.

Tulkitsen Rantasen ja Toikon esittämään näkemykseen (2008, 93–94) viitaten, että pelkkä tieteellisten ”pelisääntöjen” ja tutkimusmenetelmien hallinta ei työelämäprojekteissa riitä. ”Tietoa tuottavassa tutkimus- ja kehitystyössä” opettaja tarvitsee myös prosessien hallinnan, uudistamisen ja innovoinnin kykyä. Lisäksi tarpeen ovat valmiudet erilaisiin, eri toiminnan osapuolia – työelämän yhteistyökumppaneita, opiskelijoita, kansalaisia ja opettajia – aidosti osallistaviin ja yhteistoiminnallisiin työtapoihin. Työelämäprojekteissa rakentuvan uuden tiedon ja asiantuntijuuden kannalta osallistujien yhteinen pohtiminen ja toiminta on tärkeää.

Tutkimustyön ongelmaksi rakentuu tutkimusdiskurssissa opettajien tutkimusresurssien vähäisyys, mikä toistuu eri fokusryhmien asiantuntijapuheessa. Se merkitsee vaikeutta integroida tutkimustoimintaa ammattikorkeakoulun opettajan työhön. Monet opettajat myös pohtivat, onko tutkimustyö heille kuuluvaa ja jos on, niin millä ehdoilla.

Ammattikorkeakoulujen odotukset näyttävät olevan kuitenkin opettajien roolin vahvistumisen suuntaan tutkimus- ja kehitystoiminnassa. On tärkeää, ettei opetusta, tutkimus- ja kehitystoimintaa ja aluekehitystä toteuteta irrallisina. Niiden tulee muodostaa toisiaan tukeva ja kehittävä kokonaisuus ammattikorkeakoulun opettajan työssä.

Tämä edellyttää jo vahvistumassa olevien työelämysuhteiden rinnalla pedagogisten ratkaisujen ja opetussuunnitelmien rakenteiden uudistamista. Tulkitsen, että ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoimintaa koskevan tiedontuotannon ja tutkimustoiminnan vahvistamiseksi resursseja tulisi suunnata ammattikorkeakoulun opettajien työhön. Lisäksi tulisi priorisoida tutkimus- ja kehitystoiminnan asemaa osana opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden kokonaisuutta sekä vahvistaa yhteistyötä yliopistojen ja muiden tutkimus- ja kehitystoiminnan organisaatioiden kanssa.

Tutkimus- ja kehitystoiminnan voimavarojen puute on osa ammattikorkeakoulun opettajien työn realitodellisuutta. Siinä tutkimus- ja kehitystyön muun muassa työelämäprojektien ”mitoittaminen” suhteessa heidän työhön kaipaa kehittämistä. Opettajien kannalta keskeinen ongelma on usein myös riittämätön resursointi suhteessa opiskelijoiden ohjaukseen työelämäprojekteissa sekä työelämäprojekteja koskevien arviointien tekemiseen. Työelämän yhteistyökumppanit kuitenkin toivovat opettajien asiantuntijapuheessa ammattikorkeakoulun opettajien osal-

listumista tutkimus- ja kehitystyöhön ja tutkimuksen mukaan tuomista työn kehittämiseen.

Tutkimusdiskurssin osana ammattikorkeakoulun tulevaisuusdiskurssissa vedotaan ammattikorkeakoulun rooliin tuottaa uutta tietoa ja tehdä entistä voimakkaammin myös aluekehitystyötä. Diskurssissa painotetaan ammattikorkeakoulun uutta tietoa tuottavan ja aluekehitystä tekevän roolin esiin nousemista joka tasolla. Tutkimukseni fokusryhmähaastattelujen aikana elettiin ammattikorkeakoulun kehitysvaihetta, jossa aluekehitystehtävä oli vakinaistumassa yhdeksi ammattikorkeakoulun lakisääteisistä tehtävistä. Opettajan työn reaalitodellisuudessa aluetta palveleva tutkimus- ja kehitystoiminta ei vielä rakentunut luontevaksi osaksi opettajien arkea muutoin kuin opinnäytetöiden ohjauksessa. Se näyttäisi olevan kuitenkin tulossa työelämäprojekteihin ja palveluiden arviointeihin.

Seuraavassa taulukossa (kuvio 12) kokoan ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminnan näkökulmasta opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentumisen kannalta keskeiset faktuaalistettavat asiantilat ja tapahtumat, faktuaalistamisstrategiat ja käytetyt retoriset keinot.

Faktuaalistettavat opettajan työelämysuhteen asiatilat ja tapahtumat	Faktuaalistamisstrategiat	Käytetyt retoriset keinot
tutkimuksen rooli on ollut selkeästi työelämän kehittämisesä, koska tutkimus on kytketty harjoittelupaikkaan	puhujan omaan asiantuntijuuteen vetoava strategia	asian selkeää ja vaihtoehtotonta luonnetta ilmaisevat sanat
tutkiva ("tutkimuksellinen") ote on aina mukana yksittäisissä opinnäytetöissä ja työelämäprojekteissa, opettajan haaste: valmius jatkuvaan oppimiseen sekä avoimuus erilaisille pedagogisille ja muille menetelmällisille (työn kehittämismenetelmät, tutkimusmenetelmät) lähestymistavoille	puhujan itse todettuun vetoava puheen strategia, puhujan omaan asiantuntemukseen vetoava puheen strategia	ääri-ilmaisun käyttö, kategorisointi
työelämän yhteistyökumppaneiden toivomus ammattikorkeakoulun opettajien osallistumisesta tutkimiseen ja tutkimuksen mukaan tuomisesta työn kehittämiseen	puhujan omaan asiantuntijuuteen vetoava strategia	asian selkeää ja vaihtoehtotonta luonnetta ilmaisevat sanat, me-retoriikan käyttö
tänä päivänä korostetaan yhä enemmän ammattikorkeakoulun roolia tuottaa uutta tietoa ja tehdä aluekehitystyötä, opettajan haaste: tutkimus- ja kehitysosaamisen vahvistaminen, valmius osallistavien ja yhteistoinnallisten työtapojen käyttöön	puhujan omaan asiantuntijuuteen vetoava strategia, kvantifioiva puheen strategia	sanallinen määrittäminen, tarkan toimijuuden kadottaminen, toisto, ääri-ilmaisu
tutkimus ja tutkimuspolitiikka jatkossa mietittävä asia	puhujan omaan asiantuntijuuteen vetoava strategia	yksityiskohtainen erittely (kuvaus), varmuutta, asian itses-tään selvää ja vaihtoehtotonta luonnetta ilmaisevat sanat
tutkimuksen tarve työelämäprojekteissa on nähty, opettajan haaste: tutkimus- ja kehitysosaaminen	puhujan omaan asiantuntijuuteen vetoava strategia, joka lähenee paikoin itse todettuun vetoamista, konsensukseen vetoava puheen strategia	me-retoriikka, ääri-ilmaisu
opettajan rooli (osuus) tutkimus- ja kehitystoinnassa on kokonaisuutena selkiytymätön	itse todettuun vetoava puheen strategia, kvantifioiva puheen strategia (täydentävänä)	me-retoriikka, sanallinen kvantifointi, ääri-ilmaisu

Faktuaalistettavat opettajan työelämysuhteen asiantilat ja tapahtumat	Faktuaalistamisstrategiat	Käytetyt retoriset keinot
opettajalta puuttuvat tutkimuselliseen työhön varatut resurssit	itse todettuun vetoava puheen strategia	me-retoriikka, ääri-ilmaisu
opettajien pitää tuottaa työelämälle oivalluksia, opettajan haaste: työelämän muutoksiin liittyvä ennakointiosaaminen	puhujan omaan asiantuntijuuteen vetoava strategia, vaihtoehdottomuuteen vetoava puheen strategia (täydentävänä)	minäpuheen käyttö, pakkoa, varmuutta ja vaihtoehtottomuutta ilmaisevat sanat, me-retoriikka

Kuvio 12. Tutkimus- ja kehitystoiminta opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentumisessa.

Tutkimus- ja kehitystoiminnan tarkastelu opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentumisessa osoittaa ammattikorkeakoulujen vakinaistumisvaiheen työelämäprojekteja koskevassa asiantuntijapuheessa tarpeen selkeyttää opettajan roolia ja asiantuntijuutta tutkimus- ja kehitystoiminnan kokonaisuudessa. Lisäksi selkiyttämistä tarvitaan sen osana työelämäprojektitoiminnassa.

Opettajien asiantuntijapuheessa rakentuu myös kriittisiä ”äänenpainoja”. Niissä opettajien kriittisyys suuntautuu toistuvasti jatkuvaa työelämän vaatimuksiin vastaavaa tutkimus- ja kehitystyötä kohtaan. Esimerkkinä tästä on opettajan työhön ulkopuolelta annettujen tilaus-tutkimusten suorittaminen. Tulkitsen opettajien kehittämiskriittisen puheen tarpeena olevan vahvistaa ja legitimoida opettajien autonomiaa työssään sekä opetuksen ja oppimisen tarpeista lähtevän työelämän tutkimus- ja kehitystarpeisiin vastaamisen ensisijaisuutta. Suurin osa kritiikistä puheessa kohdistuu resurssien puutteeseen opettajien työn kokonaisuuden kannalta.

Kehittämiskriittisessä puheessa tulkitsen korostuvan opettajan työn professionaalisuuden. Se on opettajan työn reaalitodellisuudessa muun muassa kykyä toimia itsenäisesti, valtaa oman työnsä sisältöihin ja toteutukseen sekä autonomisuutta omaan asiantuntijuuteensa luottaen.

Sosiaalialan moninaisiin tutkimus- ja kehitystoiminnan tarpeisiin vastaamiseksi ja työelämäprojektitoiminnan kehittämiseksi tarvitaan ammattikorkeakoulukohtaisia, systemaattisia, tutkimus- ja kehitystoiminnan ohjelmia. Niihin tulkitsen viittaavan opettajien asiantuntijapuheen

tutkimuspolitiikasta tai pitkäjänteisestä koulutuksen ja työelämän välisestä yhteistyöstä työelämäprojektien kehittämisessä. Opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuden näkökulmasta opiskelijoiden tutkivan otteen ohjaus työelämäprojekteissa ja muu tutkimus- ja kehitystoiminta vaativat monenlaista asiantuntemusta. Opettajan on oltava oman substanssialansa asiantuntija, mutta myös tutkimus- ja kehittämismenetelmien ja -prosessien asiantuntijuuden tulkitsen opettajien asiantuntijapuheen perusteella nousevan keskeiseksi.

9 YHTEENVETO – MITEN OPETTAJIEN TYÖELÄMÄSUHTEEN ASiantuntijuus RAKENTUU FAKTAKSI?

9.1 Tutkimukseni tulosten yhteenveto

Kirjailija Aleksis Kiven sanoja mukaillen voin nyt tutkimukseni lopulla todeta: ”Näin sinkoili opettajan aatos”. Olen tutkinut ammattikorkeakoulun opettajien työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentumista faktaksi sosiaalialan työelämäprojekteja koskevassa asiantuntijapuheessa. Tutkimukseni osatehtävinä olen tutkinut, millaisia opettajien työelämysuhteen asiantuntijuuden orientaatioita opettajat tuottavat puheessaan faktaksi, ja miten opettajat vakuuttavat työelämysuhteen asiantuntijuuttaan rakentavista asiantiloista ja tapahtumista tosia tietoja työelämäprojekteja koskevassa asiantuntijapuheessaan. Valitsemani tutkimusasetelma ja näkökulmavalintani ammattikorkeakoulun opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentumiseen poikkeavat aiemmista tutkimuksista. Koulutuspoliittisesta ja sen osana laajenevasta ammattikorkeakoulututkimuksesta asiantuntijoiden keskinäisen puheen tutkimus on puuttunut tähän asti kokonaan. Tutkimukseni kohteena on ollut ammattikorkeakoulun sosiaalialan opettajien työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentuminen.

Asiantuntijuus rakentuu tutkimusongelmani pohjalta kielellisenä konstruktiona, jonka eri ammattikorkeakoulujen opettajat puheessaan tuottavat. Puheen ei pidä olettaa yksiselitteisesti kertovan puheen ulkopuolisesta todellisuudesta (Jokinen 1999b, 127). Berger ja Luckmann (1994, 57) katsovat myös, että monimutkaisissa yhteiskunnissa on useita kilpailevia samanaikaisia todellisuuksia. Valitsemani teoreettis-metodologisen viitekehyksen, sosiaalisen konstruktionismin kontekstuaalisen suuntauksen (kontekstuaalinen konstruktionismi) pohjalta opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentumista ei kokonaisuutena voi palauttaa asiantuntijapuheessa rakennettuihin tulkintoihin. Yksittäisissä tilanteissa tuotettuja merkityksiä ei tässä viitekehyksessä katsota koskaan ainutkertaisiksi. Ne ovat aina sidoksissa puheiden ja tekstien ulkopuoliseen maailmaan: sosiaalisiin rakenteisiin ja instituutioihin.

Kielellisten aineistojen rajat tulee ylittää, koska puheet heijastavat kielen tuolla puolen oleviin instituutioihin ja valtaaan sidottua jatkuvuutta.

Tutkijana voin verrata kielellisesti konstruoituvia tulkintoja esimerkiksi opettajien työn reaalityodellisuuteen.

Tutkimuksessani olen hyödyntänyt Layderin (1993) tutkimuskarttaa, joka on auttanut ymmärtämään niitä monimutkaisia sidoksia, joiden kautta tutkimuksessani ”toimija”, opettaja sijoittaa itsensä lähiympäristöönsä ja yhteiskunnallisiin konteksteihin. Tutkimuksessani opettajien asiantuntijapuhe on tapahtunut sosiaalisesti määräytyneissä tilanteissa ja vasten erityistä asetelmaa ja kontekstia. Sen taustalla on ollut ammattikorkeakoulujen Verkostoprojekti vuosina 1997–2001, jossa spesifi ryhmä kuuden eri ammattikorkeakoulun opettajia (20) ja työelämän yhteistyökumppaneita (2) yhteiskeskusteluin työsti asiantuntijuuden rakentumista työelämäprojekteissa koskevia, tutkittavia näkökulmia (historia/puhetilanne). Nämä henkilöt osallistuivat fokusryhmähaastatteluihin ammattikorkeakoulujen (6) fokusryhmissä touko-kesäkuussa vuonna 2001. Tämä on muodostanut tutkimuksen puheaineiston.

Tutkimuksessani rakentuvat kielelliset konstruktiot ovat luonteeltaan sosiaalisia. Ne perustuvat aina niiden tuottamiseen tietyssä kontekstissa tapahtuvana vuorovaikutuksena. Fokusryhmähaastatteluihin osallistuneet opettajat olivat työskennelleet pääsääntöisesti yli neljän vuoden ajan Verkostoprojektissa. He olivat työstäneet opettajien koulutus- ja kehittämisohjelmassa ja julkaisuartikkeleina työelämäprojekteissa rakentuvaan asiantuntijuuteen liittyviä teemoja opettajan, opiskelijoiden ja työelämän yhteistyökumppaneiden kannalta. Tästä huolimatta ei asiantuntijuuden rakentuminen fokusryhmähaastatteluissa tekemistäni tarkentavista kysymyksistä huolimatta jäsentynyt kovin selväpiirteisesti. Pikemminkin ammattikorkeakoulun opettajien puheen kulku varsin yleisellä tasolla ja kiinnittymättömyys asiantuntijuuden rakentumiseen yllätti minut tutkijana. Toisaalta koin sen haasteena, koska vaikeitakin tutkimuskohteita on tärkeää tutkia.

Opettajien kielenkäytössä minua yllätti puolestaan retorisuuden runsaus, jonka kohtasin aineistoni tulkinnessa. Opettajat ovat tottuneet opetuksessaan ja työelämäyhteyksissään vakuuttamaan erilaisia asiantiloja ja tapahtumia opiskelijoille ja työelämän yhteistyökumppaneille. He voivat myös tiedostamattaan käyttää tavallista enemmän retorisia keinoja puheessaan. Toisaalta voi kriittisesti väittää tutkijan määrittele-

mien tutkimuskysymysten ja -intressien vaikuttavan siihen, mitä tutkija asiantuntijapuheesta näkee, ja mitä hän alkaa sieltä etsiä.

Verkostoprojektiin osallistuneet ammattikorkeakoulut olivat tehneet pitkään sosiaalialan koulutuksen kehittämiseen liittyvää yhteistyötä ja olivat suhteellisen homogeeninen joukko ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutuksen osalta. Silti ammattikorkeakoulujen tulokulmat fokusryhmien asiantuntijapuheeseen erosivat toisistaan. Ammattikorkeakoulujen osalta erotan neljä eri tulokulmaa asiantuntijapuheeseen: *opiskelijalähtöinen*, *työelämälähtöinen*, *koulutustehtävä-* ja *organisaatiolähtöinen*. Tulokulma voi tosin kuulijalle vaihtua kesken kunkin ammattikorkeakoulun fokusryhmän asiantuntijapuheen, joten välttämättä kovin pysyvää tai staattisesta asiantilasta ei ole kyse. Tulokulmat perustuvat koko aineistoni analyysiin ja ovat sellaisenakin vain viitteellisiä. Halusin kuitenkin tuoda ne esiin, koska ammattikorkeakoulujen välillä on myös eroja siinä, mitkä näkökulmat näyttivät painottuvan suhteessa toisiinsa. Katsoin tämän tärkeäksi myös sen vuoksi, että erilaisten tulokulmien perusteellinen tutkimus erilaisia aineistoja hyödyntäen olisi kiinnostava jatkotutkimuksen aihe.

En sijoita yksittäisiä ammattikorkeakouluja mihinkään kategoriaan, koska se ei ole olennaista tutkimukseni kannalta. Kategorisointi on tarpeetonta, koska sen rakentaisi yleistävän kuvan. Siihen liitettävien piirteiden yhteen niputtamisen lisäksi jotkut kategoriat voisivat määrittellä ammattikorkeakoulua liian kokonaisvaltaisesti (vrt. Kulmala 2006, 68). Esimerkiksi fokusryhmän asiantuntijapuhe voisi luoda kuvaa koko kyseisen ammattikorkeakoulun opiskelijalähtöisestä orientaatiosta.

Jotta en loisi kokonaisuutena ammattikorkeakouluja yleistävää kuvaa, kuvaan näitä painotuksia esimerkin avulla kunkin tulokulman yhteydessä. Korostan kuitenkin, että näiden erojen perusteella ei voi tehdä johtopäätöksiä yksittäisen ammattikorkeakoulun sijoittamisesta kokonaisuutena mihinkään tulokulmaan.

Opiskelijalähtöisessä tulokulmassa korostuu ammattikorkeakoulun opettajien fokusryhmän puheessa oppimisen rakentuminen opiskelijan tarpeista käsin ja itseohjautuvuus. Oppimisessa painottuvat opiskelijan omakohtainen tavoitteiden määrittely ja sitoutuminen opiskeluun. Opiskelijalla on itse vastuu omasta asiantuntijaksi oppimisestaan. Hänen oman toiminnan kokemuksen merkitys korostuu oppimisessa. Opet-

taja voi ohjauksen avulla tukea opiskelijaa erilaissa opiskelua koskeissa valintatilanteissa. Hän voi järjestää myös mielekkäitä oppimistilanteita. Opiskelijan vastuullisuuden kasvaessa ja asiantuntijuuden kehittyessä opettaja voi siirtää valtaa opiskelijalle. Vallan tässä yhteydessä voi nähdä olevan positiivista, tuottavaa ja emansipatorista valtaa (Foucault 1983). Oppimisen opiskelijälähtöisyys ja itseohjautuvuus painottuivat Seinäjoen ammattikorkeakoulun opettajien puheessa.

Työelämälähtöinen tulokulma korostaa ammattikorkeakoulun fokusryhmän opettajien puheessa opetuksen, oppimisen ja projektitoiminnan suuntaamista työelämän kehittämistarpeista käsin. Työelämän käytännöissä ilmenevät tarpeet ja -ongelmat, kehittämisen kohteet ja kontekstit valitaan oppimisen ja kehitystyön kohteiksi. Kun oppiminen suuntautuu työelämän tarpeista käsin, eri osapuolet – työelämän edustaja, opiskelija ja opettaja – yhdessä asettavat tavoitteita oppimiselle ja työn kehittämiselle.

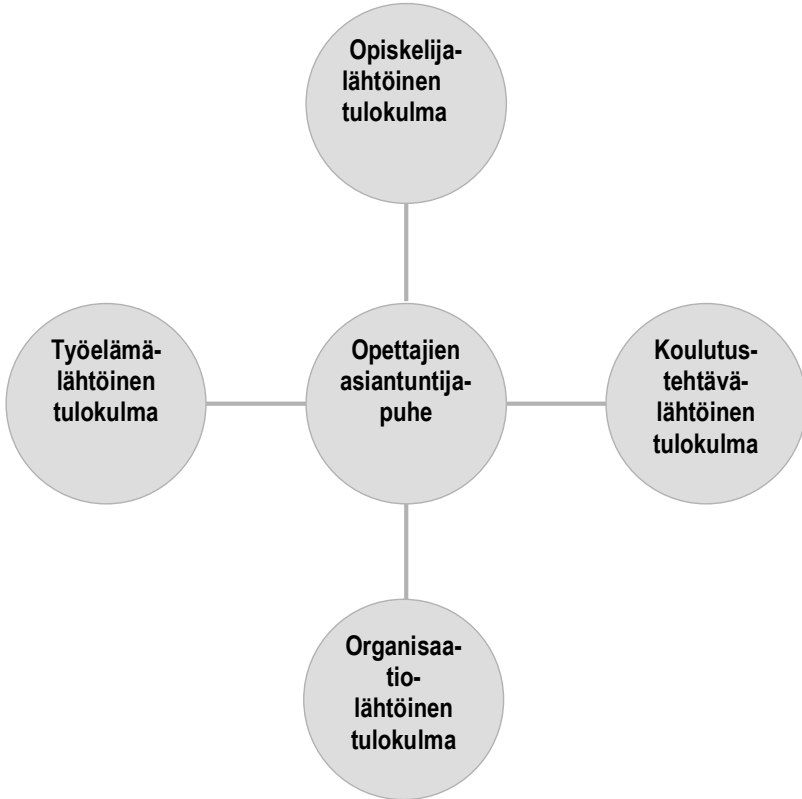
Toimintaympäristöt ja -tilanteet sekä ammattikäytäntöjen historia muokkaavat osaltaan opiskelijan toimintaa ja kokemusta. Opiskelijalla säilyy vastuu oppimisestaan. Opetuksen, oppimisen ja projektitoiminnan suuntaaminen työelämän kehittämistarpeista käsin korostui Espoon-Vantaan ammattikorkeakoulun, Kemi-Tornion ja Lahden ammattikorkeakoulun opettajien puheessa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun opettajien puheessa painottui tämän ohella työelämäläheinen puhe. Siinä ammattikorkeakoulun rooli nähtiin työelämän käytäntöjä kriittisesti arvioivana ja kehittävänä.

Koulutustehtävälähtöisessä tulokulmassa ammattikorkeakoulun opettajien fokusryhmän asiantuntijuuspuheeseen korostuvat ammattikorkeakoulun lakisääteiset tehtävät asiantuntijoiden kouluttajana. Oppiminen liittyy ammatillisissa asiantuntijatehtävissä tarvittavien tiedollisten ja taidollisten valmiuksien oppimiseen, ja niiden kehittämisessä tarvittavaan osaamiseen. Vastuu oppimisesta ja sen ohjaamisesta on ammattikorkeakouluilla asiantuntijoiden kouluttajana. Tukea koulutustehtävän toteuttamiseksi haetaan ammattikorkeakoulujen vakinaistumisvaiheen päättymisen aikaan voimassa olleen ammattikorkeakoululain ja -asetuksen pykälistä (L 255/1995, A 256/1995) tai käytetään muita suoria, teknisluonteisia ratkaisuja tukevia tietoja kuten opetussuunnitelma-perinne. (vrt. Pohjola 2007a, 11). Esimerkiksi Oulun seudun ammattikorkeakou-

lun opettajien puheessa korostuivat vastuu asiantuntijatehtävissä tarvittavien valmiuksien oppimisesta ja asiantuntijuustarpeiden tunnistamisesta. Lisäksi siinä painottuivat ammattikorkeakoulun lakisääteiset tehtävät asiantuntijoiden kouluttajana.

Organisaatiolähtöisessä tulokulmassa ammattikorkeakoulun opettajien fokusryhmän asiantuntijuuspuheeseen korostuu oppiminen yksilön, ryhmän ja organisaation välisenä ja integroivana prosessina. Oppiminen liittyy uuden oppimisen ja aiemmin opitun hyödyntämisen väliseen jännitteeseen. Sitä suuntaavat esimerkiksi ammattikorkeakouluorganisaation omat kuten sisäisen kehittämisen tarpeet. Tämä saattaa ilmetä oppimisessa monialaisuuden itsestään selvyiden omaisena korostamisena. Organisaatiolähtöisiä painotuksia rakentui esimerkiksi Espoon-Vantaan ja Oulun seudun ammattikorkeakoulun opettajien puheessa.

Tässä tulokulmassa asiantuntijuuspuheeseen korostuu ammattikorkeakouluorganisaation oppiminen työelämäprojekteissa ja opetus-suunnitelman kehittäminen sosiaalialan koulutuksessa. Lisäksi painotuu ammattikorkeakoulun aseman vahvistaminen alueellisena työelämän kehittämisorganisaationa. Sen yhteisiksi muotoutuneiden oppimiskokemusten avulla voidaan kehittää työelämäprojekteja oppimisympäristöinä. Organisaatiolähtöisessä tulokulmassa organisaation teknis-rationaaliset säännöt ja hallinnollis-juridiset toimintaohjeet sekä niiden mukaan rajattu päätöksenteko- ja toimivalta määrittelevät toiminnan ehtoja. Tämä vähentää opettajan vapaata liikkumatilaa työelämysuhteissaan, mutta luo ohjaustoiminnan käytäntöihin ennustettavuutta.



Kuvio 13. Ammattikorkeakoulujen tulokulmat asiantuntijapuheeseen.

Ammattikorkeakoulujen erilaisilla tulokulmilla on saattanut olla merkitystä empiirisen aineiston analyysille, ja sen tuloksille. Tällaista merkitystä on voinut olla esimerkiksi sillä, miltä suunnalta tulkintoja olen yrittänyt rakentaa. Tietyn tulokulman painottuminen jonkin ammattikorkeakoulun fokusryhmässä on voinut vaikuttaa esimerkiksi siihen, että olen perustellut siihen liittyviä asiantiloja ja tapahtumia kyseisen ammattikorkeakoulun aineisto-otteella. Empiirisen analyysin tulosten kannalta erilaiset tulokulmat ovat myös saattaneet tasapainottaa toisiaan. Lisäksi neljässä ammattikorkeakoulussa painottunut työelämälähtöinen tulokulma on jonkin verran voinut korostua muihin tulokulmiin nähden empiirisen aineiston analyysin tulosten perustana.

Olen kuitenkin pyrkinyt näitä tuloksia kootessani tarkastelemaan tasapuolisesti eri ammattikorkeakoulujen opettajien puheesta yhteisiksi nousevia teemoja ja sisältöjä. Eri fokusryhmien opettajien puheen aineisto-otteiden lukeminen uudelleen siltä kannalta, millaisista tulokulmista ne on rakennettu, voisi silti tuottaa aineistoni analyysiin myös uusia tulkintoja. Koska yhtä ammattikorkeakoulua ei puheaineistoni analyysin perusteella voinut yhtenäisesti sijoittaa mihinkään tulokulmaan, en pitänyt tätä tarkastelua empiirisesti perusteltuna. Fokusryhmähaastatteluun osallistuneiden yhteisellä, pitkäkestoisella taustalla Verkostoprojektissa on osaltaan ollut merkitystä sille, että opettajien puheessaan käyttämät käsitteet, tapa analysoida ja tulkinnat tulokulmien eroista huolimatta muistuttivat toisiaan.

Opettajat tuottivat faktaksi työelämäsuhteensa asiantuntijuuden orientaatioita sosiaalialan työelämäprojekteja koskevassa puheessaan. Orientaatioidensa kautta he suuntautuvat ammattikorkeakoulun opettajan työhön, työympäristöönsä kuten työelämäprojektit ja niiden osana muotoutuneisiin asiantuntijuuden rakentumisen mahdollisuuksiin. Eri orientaatiomuodoissa kietoutuvat toisiinsa opetustoiminnan, tutkivan oppimisen, työtoiminnan kehittämisen ja asiantuntijuuden kehittymisen muodot.

Keskeisiksi ammattikorkeakoulun opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden orientaatioiksi rakentuivat opettajien asiantuntijapuheessa tutkivan otteen ohjaajan orientaatio, tasavertaisen kehittäjäkumppanin orientaatio, työn ohjaajan orientaatio sekä sosiaalialan kriittisen keskustelijan orientaatio. Nämä orientaatioiden konstruktiot ovat alati uudelleen rakentuvia, jolloin niiden rakentuminen opettajien asiantuntijapuheessa on aktiivista ja vuorovaikutuksellista opettajien välistä toimintaa. Viranomaispuheessa kuten opettajien puheessa vakuuttaminen rakentuu usein jonkin tiedon puolesta tuottaen sitä todeksi. Omat näkemykset esitetään ehdottoman varmoina.

Ammattikorkeakoulun opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden orientaatioista opettajien asiantuntijapuheessa tuotetaan faktaksi *tutkivan otteen ohjaajan orientaatio*, mikä rakentuu joustavasta toimintatavasta, tilanneorientoituneesta suuntautumisesta ja tutkivasta otteesta. Sille on ominaista opiskelijoiden ryhmä- ja itseohjautuvuuden tukeminen oppimisessa ja oppimistavoitteiden saavuttamisessa. Opettajan työelämä-

suhteen asiantuntijuuden rakentumisen kannalta puheessa tuotetaan opettajalle tärkeinä tieto taustoista ja runsas asioiden hallinta (tulkitsen sosiaalialan substanssiosaaminen ja työelämäosaaminen).

Lisäksi keskeisiksi rakentuvat opettajien puheessa opetuksen kokonaisuuttaminen (tulkitsen muun muassa opintomodulien integrointiin liittyvä opetussuunnitelmaosaaminen) ja ohjausosaaminen. Olennaisena puheessa määrittyy myös opettajan ”hiljainen tieto”. Tutkivan otteen ohjaaminen rakentuu tietoisesta opiskelijan ohjaamisesta, jotta hän omaksuu tutkivan otteen osana omaa työtä ja oppimista.

Tutkimukseni asiantuntijapuheessa tuotetaan myös opettajan oma tutkiva ote. Tutkimusdiskurssi, joka sisältää tutkivan otteen ja sen ohjaamisen opiskelijan omaan työhön ja oppimiseen, sisältyy kaikkien fokusryhmieni asiantuntijapuheeseen. Tulkitsen opettajan työn reaalityodellisuudessa tutkivan otteen kannalta tärkeäksi tutkivan ja analyttisen suhteen työelämän toimintaympäristöön. Tällä varmistetaan sitä, että tulkinnot todellisuudesta opetuksen perustaksi olisivat mahdollisimman oikeasuuntaisia.

Lisäksi tiedon hankinnan ja problematisoinnin taito sekä tutkiva ajattelu- ja toimintapa ovat olennaisia oppimisen ja tutkivan otteen ohjaajan asiantuntijuudessa. Opettajan työn todellisuudessa tärkeää on myös opettajan oman toiminnan reflektointi.

Opettajien asiantuntijapuheessa orientaationa rakentuu faktaksi myös *tasavertaisen kehittäjäkumppanin orientaatio*, jossa keskeisenä korostuu uudenlainen ajattelutapa ja tasavertainen yhteistyö- ja kumppanuus. Se sisältää molemminpuolisesti avoimen yhdessä tekemisen, pohtimisen ja kehittämisen työelämän, opettajien ja/tai opiskelijoiden välillä. Tähän liittyvässä diskurssissa vedotaan uudenlaisen ajattelutavan omaksumiseen, jossa eri tavoin hyödynnetään opiskelijoita, opettajia ja heidän työpanostaan. Puheen funktiona korostuu työelämän kehittäminen ja asiantuntijuuden oppiminen. Tasavertaisen kehittäjäkumppanin orientaatio esiintyy kaikissa fokusryhmissä, mutta sen vahvuus vaihtelee.

Koska tutkivan otteen ohjaajan orientaatio ja tasavertaisen kehittäjäkumppanin orientaatio esiintyvät kaikissa fokusryhmissä, vaikkakin eri vahvuisesti, olen kutsunut niitä opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden pääorientaatioiksi. Tulkitsen opettajan työn reaalityodellisuudessa eri toimijoiden – opettajien, opiskelijoiden ja työelämän yhteistyökump-

paneiden – osallistuvan omista lähtökohdistaan tasavertaisina toimijoina työelämäprojekteihin. Tällöin he voivat vaikuttaa työelämäprojektien etenemiseen, ja sitä koskevan toiminnan kehittämiseen.

Tutkimuksen asiantuntijapuhe antoi viitteitä myös kahdesta muusta opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden orientaatiosta. Opettajan *työn ohjaajan orientaatio* tuotetaan faktaksi opettajien puheessa kysymyksien esittämisenä ja vuorovaikutuksessa ohjattavien (työntekijöiden) kanssa tapahtuvana toimintana. Tulkitsen sen toisin toimimisen avulla tapahtuvana kokemuksellisenä oppimisena ja uuden oivaltamisen kautta rakentuvana.

Opettajan puheessa tukeudutaan siihen, että ammattikorkeakoulun opettajat tekivät välillä työn ohjauksessa aika rohkeita ja radikaaleja ratkaisuja suhteessa työntekijöihin. Tämä toteutui avaamalla toisin toimimisen mahdollisuuksia. Työn ohjauksen sisällä tuotetaan asiantuntijapuheessa teoreettinen tarkastelu siitä, mitä työmenetelmän kehittämisen prosessissa on toteutumassa. Tässä puheessa vedotaan yhtenä selkeänä asiana olleen tiivis työn ohjaus. Työn ohjaajan orientaatio ei esiinny selvästi kaikissa fokusryhmissä, mutta on opettajan työn realitodellisuudessa osa ammattikorkeakoulun opettajien työtä. Työn ohjaajana toimiminen edellyttää sekä teoreettisesti koulutuksen että käytännön kokemuksen kautta tapahtunutta perehtymistä yksilöiden, ryhmien ja yhteisöjen työn ohjaukseen. Opettajan asiantuntijuuden haasteeksi tulkitsen rohkaista toisin toimimista. Tulkintani mukaan työn ohjaus voi opettajan työssä toimia osana myös opettajan oman työelämäsuhteen asiantuntijuuden oppimis- ja kehitysprosessia.

Toisena viitteitä antavana opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden orientaationa työelämän ja ammatillisen opetuksen vuorovaikutusdiskurssissa opettajalle rakentuu *sosiaalialan kriittisen keskustelijan orientaatio*. Siinä hän tietoisesti asettuu kriittiseksi keskustelijaksi ammatillisen opetuksen ja työelämän välisissä erilaisissa tilaisuuksissa ja foorumeilla. Tällainen positio mahdollistaa kriittisyyden esimerkiksi ammattikorkeakoulutuksen sisään rakentuneita erilaisia yhteiskunnallisia intressejä ja suuntautumisia, ja niiden heijastamaa yhteiskunnallista todellisuutta kohtaan. Se antaa mahdollisuuden pureutua työelämän kanssa ristiriitaisiin, mahdollisesti epätasa-arvoa ja uudenlaisia (alistus)suhteita tuottaviin käytäntöihin. Kriittinen keskustelija tiedostaa tulkintani mukaan myös valtanäkökohdat.

Asiantuntijapuheessa tukeudutaan siihen, että isojen ideologis-yhteiskunnallis-eettisten kysymysten puhumatta jättäminen voi rakentua ristiriidoiksi koulutuksen ja työelämän kentän lähestymistapojen välillä.

Eettisessä diskurssissa vedotaan siihen, että ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän yhteistyössä tarvittaisiin keskustelua arvoista ja etiikasta ja sen pohtimista, mitä sosiaalialalla nyky-yhteiskunnassa pitäisi tehdä, ettei sosiaalinen näkökulma tule poljetuksi.

Tulkitsen opettajan työn reaalityodellisuudessa sosiaalisen näkökulman puolustamisen tapahtuvan yleensä välillisesti etenkin sosiaalialan tulevien ammattilaisten opetuksen ja tutkimus- ja kehitystoiminnan kautta. Opettajan asiantuntijuuden rakentumisen haasteeksi tulkitsen eettisen osaamisen. Sosiaalialan kriittisen keskustelijan orientaatio tulee selvästi esiin kolmessa fokusryhmässä, mutta opettajan työn todellisuudessa monet sosiaalialan opettajat ovat innokkaita hyvinvointivalttiollisten arvojen ja kansalaisten äänen puolustajia.

Seuraavaksi kokoan tiivistetysti sitä, miten ammattikorkeakoulun sosiaalialan työelämäprojekteja koskeva asiantuntijapuhe rakensi tosia tietoja. Tutkimuksessani analysoin kuuden ammattikorkeakoulun sosiaalialan opettajien ja niiden työelämäyhteistyökumppaneiden muodostamissa fokusryhmissä syntynyttä asiantuntijapuhetta. Siinä paneuduin sellaiseen kielenkäyttöön, jossa asioita pyritään esittämään ja vakuuttamaan itseltään selvinä, varmoina ja oikeina. Huomion kiinnittäminen tapaan, jolla asiantuntijat tuottavat tosiasioita puheessaan, kiinnosti minua juuri sen vuoksi, miten niissä asiat saadaan näyttämään kiistattomilta, vaihtoehtoisen tiedon ja diskursiivisen moninaisuuden syrjäyttäviltä.

Asioita faktuaalistavat kohdat erottuivat kuuntelemalla ensin fokusryhmien nauhat ammattikorkeakoulu kerrallaan. Niistä tein alustavat muistiinpanot voimakkaasti asiantiloja ja tapahtumia faktaa rakentavista tekstikohdista. Keskityin sellaisiin haastattelujen kohtiin, joissa puhe oli toteavaa ja ehdotonta, ei kyseenalaistavaa. Kiinnitin huomiota kielellisen ilmaisun muotoihin, joilla on merkitystä faktuaalisen vaikutelman rakentumisessa esimerkiksi ääri-ilmaisut, ehdottomuutta ilmaisevat sanat ja sanaparit sekä puheen passiivi-, minä- ja me-muotoisuuden käyttö.

Varsinaisen asiantiloja ja tapahtumia faktaksi tuottavien tekstikohtien poiminnan toteutin lukemalla erikseen kunkin ammattikorkeakoulun opettajien fokusryhmähaastatteluista litteroidun aineiston kahteen kertaan.

Tekstikohtien poiminnassa mukailin Juhilan (1993) käyttämää tapaa. Sen mukaan asiantiloja ja tapahtumia faktaksi tuottavan kielenkäytön tulee kuulostaa ensivaikutelmaltaan varmalta ja itsestään selvältä. Tein tarkistuslukemisen varmistaakseni, ettei olennaista jää huomaamatta.

Tutkimukseni tulokset rakensin analysoimalla useampaan kertaan tiedon faktuaalisuusarvolta voimakkaita tekstikohtia. Mukana olivat opettajien työelämysuhteen asiantuntijuuden orientaatioita rakentavat ja myös muut opettajan asiantuntijuutta faktaksi rakentavat asiantilat ja tapahtumat. Lähestymistapani oli aineistolähtöinen eli rakensin tutkimukseni tuloksena esitettävät kategorisoinnit puheaineistoni analyysin perusteella. Analyysissani pyrin sensitiivisesti ottamaan huomioon puhetapojen moninaisuuden. Koostin strategioiden lukumäärän mahdollisimman pieneksi. Lopputulokseksi sain neljä eri faktuaalistamisstrategiaa, joista kaikki ilmenevät useammassa tekstikohdassa ja useampien kuin yhden haastateltavan puheessa. Näitä olivat itse todettuun vetoava strategia, asiantuntijuuteen vetoava strategia, vaihtoehdottomuusstrategia ja sosiaalisiin normeihin vetoava strategia.

Opettajan työelämysuhteen asiantuntijuutta rakentavien asiantilojen ja tapahtumien faktaksi vakuuttamisessa opettajat käyttivät retorisia keinoja, joissa painottuivat eniten väitteisiin liittyvät retoriset keinot. Näistä käytetyimpiä opettajien asiantuntijapuheessa olivat pakkoa, varmuutta, vaihtoehdottomuutta ja asian ilmeisen selvää luonnetta ilmaisevat sanat, sanallinen määrällistäminen ja ääri-ilmaisut. Väitteen esittäjään liittyvistä retorisista keinoista aineistoni opettajien asiantuntijapuheessa käytettiin muita keinoja selvästi enemmän me-retoriikkaa ja minäpuheen ”viljelyä”. Opettajien käyttämät retoriset keinot opettajan työelämysuhteen asiantilojen ja tapahtumien faktuaalistamisessa kietoutuivat usein toisiinsa. Olen koonnut nämä analyysilukujen 5–8 lopuksi taulukkoihin. Oleellisinta analyysissani eivät ole olleet retoriset keinot sinänsä, vaan se, miten niillä vakuutetaan opettajan työelämysuhteen asiantiloja ja tapahtumia faktaksi.

Olen laatinut Layderin (1993) tutkimuskartan pohjalta diskurssi-analyttisen sovellukseni. Sitä olen käyttänyt tutkimusotteeseeni soveltuvalla tavalla seuraavasti: Toimijat – ammattikorkeakoulun opettajat ja työelämän yhteistyökumppanit – ovat olleet aineistoni puhetilanteisiin (tutkimustilanne) osallistujia, jotka eivät ole ainoastaan kuvanneet, vaan

myös ”tehneet puheellaan asioita”, tulkinneet toistensa puhetekoja ja rakentaneet puheessaan eri versioita todellisuudesta oman sosiaalisen kokemuksensa pohjalta. Jokainen tilanne on kehittänyt omat variaation-
sa. Niihin ovat vaikuttaneet mukana olevat yksilöt, käytettävissä olevat resurssit ja kunkin areenan luonne.

Tilanteella olen tarkoittanut työelämäprojekteja koskevaa puhetilannetta. Siinä on ollut kyse opettajien (asiantuntijoiden) tilannesidonnaisesta kielenkäytöstä ja sen säännönmukaisuuksista. Areenalla tutkimuksessani olen tarkoittanut asiantuntijapuheen eri ilmaisujen tulkinnan kannalta olennaisena osa-alueena sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kontekstia. Tällöin kyse on ollut siitä, mitä merkitsee, että kyse on ammattikorkeakoulun opettajan lähtökohdista tulevasta asiantuntijapuheesta.

Layderin (1993) tutkimuskartan diskurssianalyttisessä sovelluksessani yhteiskunnalliset muutokset esimerkiksi työmarkkinoilla ovat kiinnittyneet sosiaalialan koulutukseen ja sen suhteeseen asiantuntijuuden muutoksiin. Nämä muutokset ovat muodostaneet kontekstin sosiaalialan ammattikorkeakoulutukselle ja sen osana opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumiselle. Keskeisiä työmarkkinoiden muutoksia ovat olleet muutokset pohjoismaisen hyvinvointivaltiomallin mukaisessa järjestelmässä. Niihin sosiaalialan koulutusjärjestelmän lähihistoria kiinnittyy suomalaisen hyvinvointivaltion rakentamisen kautta. Tämä on näkynyt myös sosiaalialan ammatillisen työn ja koulutuksen kehityksessä. Sosiaalialan koulutus on koottu 1980-luvun lopulta alkaneiden koulutuspoliittisten uudistusten seurauksena. Keskiasteen koulutusuudistuksen 1988 jälkeistä kehitystä opistoasteen koulutuksessa seurasi uusi koulutus-rakenne: ammattikorkeakoulutus. Tämä koulutusjärjestelmän muutos on 1990-luvulta lähtien vahvistanut sosiaalialan osaamista. Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksen rinnalla yliopistojen sosiaali-työn koulutus on kehittynyt voimakkaasti.

Tarkasteltaessa opettajien asiantuntijapuhetta Layderin (mt.) tutkimuskartan diskurssianalyttisen sovellukseni avulla muutokset yhteiskunnallisessa kontekstissa kiinnittyvät muutoksiin areenalla eli sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa. Tällöin yhteiskunnalliset muutokset kontekstissa esimerkiksi arvoissa, traditioissa ja sosiaalisissa rakenteissa heijastuvat ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutukseen ja tilanteisesti

yksittäisen opettajan työhön. Opettajien ammattikunnan käytäntö ankuroituu traditioon ja sosiaalisiin rakenteisiin. Ammattikuntansa jäsenenä opettajille on ominaista ammattiylpeys ja -identiteetti. Ne saattavat olla vaikuttaneet opettajien vahvaan haluun selviytyä yksin työtehtävistään myös vaikeissa tilanteissa.

Myöhäismodernille yhteiskunnalle ominainen yleinen tendenssi, individualisaatio eli yksilöllistyminen näyttäisi merkitsevän professionaalisen asiantuntijuuden näkökulmasta katsoen huomion kiinnittämistä yhä enemmän asiantuntijatiedon haltijoiden, kuten opettajien, yksilöllisiin ominaisuuksiin. Kriittisesti huomautan silti, että tutkimusaineistoni sosiaalialan työelämäprojekteja koskevassa asiantuntijapuheessa korostuu lähtökohtaisesti opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentuminen pikemminkin oppimisprosessin kuin valmiin substanssitiedon perusteella.

Opettajien asiantuntijuuspuhe näyttäisi tulkintani mukaan kontekstoituvan myös sosiaalialan työssä ja koulutuksessa laajemmin käytyyn keskusteluun asiantuntijuudesta. Muun muassa erilaisten asiantuntijuuksien kasvanut tarve on lisännyt sosiaalialan opettajien todellisuudessa myös opettajan asiantuntijuuden jäsentämisen tarvetta. Yhteiskunnalliset, työmarkkinoiden ja koulutusjärjestelmien muutokset näyttävät heijastuvan areenalle, jossa ammatillista ja pedagogista osaamista ylläpidetään opettajien sosiaalisen toiminnan kautta. Tutkimuksessani tällainen areena on sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen konteksti ja sen suhde asiantuntijuuden muutoksiin.

Ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutuksen areenalla ”arviointiyhteiskunnan” rakentuminen koulutusjärjestelmässä on merkinnyt ammattikorkeakoulujen vakinaistumisvaiheessa esimerkiksi hankkeistettujen oppinnäytetöiden määrän kasvua, mikä opettajan työn todellisuudessa on näkynyt erilaisten arviointikriteerien täyttämisen vaatimuksina. Olen tarkastellut tätä Layderin (1993) tutkimuskartan avulla opettajien asiantuntijapuheessa luvussa kahdeksan. Opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuus hahmottuu alati rakentumisen tilassa olevana ja sen sosiaalinen dynamiikka jäsentyy osaksi koko yhteiskunnan, työelämän ja koulutusjärjestelmän murrosta.

Ammattikorkeakoulun opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuus rakentuu osaksi monimuotoista opettajan työn kokonaisuutta. Siinä kes-

keisenä tehtävänä tuotetaan oppimisen ja tutkimisen ohjaaminen (opetus) opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden rakentumiseksi. Opettajan tehtävistä nousevat puheaineistossani esiin lisäksi työn ja työkäytäntöjen kehittämisen ohjaus ja osallistuminen alueelliseen kehittämiseen. Edelleen uutena, viriämässä olevana tehtäväalueena on opettajien asiantuntijapuheessa rakentunut tutkiva työ. Siitä ei vielä systemaattisesti käytetä ammattikorkeakoulun vakinaistumisvaiheen päätyttyä tutkimus- ja kehitystoiminnan käsitettä. Opettajan puheessa rakentuva työelämäsuhteen asiantuntijuus on vain osa ammattikorkeakoulun opettajan moniaineksista asiantuntijuuden kokonaisuutta.

Opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentuminen toteutuu opettajien asiantuntijapuheessa ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyökumppaneiden yhdessä muodostamissa työelämäprojekteissa. Ne toimivat avoimina oppimisympäristöinä opiskelijoille, opettajille ja työelämän kumppaneille. Vesterinen (2002) on kuvannut yleensä oppimisympäristöjen ja ammatillisen asiantuntijuuden muodostumista ammattikorkeakoulun ja työelämän organisaatioiden yhteistyönä. Se antaa Auvisen (2004, 238) mukaan hyvän yleiskuvan yhteistyöhön liittyvistä tekijöistä. Tutkimukseni ammattikorkeakoulun opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumisen jäsentämiseksi ja mallintamiseksi Vesterisen malli (2002, 55–58) jää silti liian yleiselle tasolle.

Käytän kuitenkin koostaessani opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumista Vesterisen mallin (2002, 55–58) ideaa kehittävästä transferista, jolloin ammatillisen asiantuntijuuden katsotaan rakentuvan ammattikorkeakoulun ja työelämän yhdessä muodostamissa oppimisympäristöissä kuten työelämäprojektit. Niissä tapahtuu teorian soveltamista käytäntöön (transformointia) ja käytännön yleistämistä teorioiksi ja malleiksi (eksplikointia). Kehittävän siirtovaikutuksen (transfer) kautta opiskelijoiden työelämäprojektissa oppimalla voi olla vaikutuksia työelämässä, opettajissa ja ammattikorkeakouluyhteisössä. Työelämäprojekteissa opiskelijoiden oppimisella on tärkeä merkitys muun muassa opetussuunnitelmien ajan tasalla pitämisessä ja kehittämisessä, opettajien ammatillisen asiantuntijuuden uudistamisessa sekä oppimisen käsitysten, tavoitteiden ja menetelmien arvioinnissa.

Opetussuunnitelmien osalta tämä toteutuu opiskelijoiden työelämäprojekteissa suorittamista opintojaksoista antamana palautteena.

Sitä hyödynnetään esimerkiksi oppimisen tavoitteita ja menetelmiä sekä opintojaksojen sisältöjä uudistettaessa. Opettajat saavat keskustelustaan opiskelijoiden ja työelämän yhteistyökumppaneiden kanssa työelämäprojekteissa myös oppimisesta ajantasaista tietoa. Tämä sisältää arviointia opintojakson sisältöjen, menetelmien ja toteutettujen opetus- ja oppimis- sekä tutkimus- ja kehitystyön prosessien toimivuudesta. Tätä he voivat hyödyntää ammatillisen asiantuntijuutensa kehittämisessä.

Kokoan kuviossa 14, miten opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuus näyttäisi rakentuvan tutkimukseni opettajien asiantuntijapuheen analyysin tulosten perusteella. Kuvaamani opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden osaamisvaatimukset eivät tarkoita kuitenkaan hierarkista osaamisvaatimusten järjestystä, minkä kuviosta 14 voisi virheellisesti päätellä.

Opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuus näyttäisi rakentuvan opettajien asiantuntijapuheen perusteella viitekehyksessä, jossa keskeisiä osatekijöitä ovat: 1) Asiantuntijuuden rakentumisen konteksti, joka jakautuu a) yleiseen yhteiskunnalliseen, koulutuksen ja työelämän muutokseen sekä b) tähän kiinteästi liittyvään ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutukseen (areena). Viitekehystä muodostavat myös 1) käsitys tavoiteltavasta asiantuntijuudesta, 2) asiantuntijuuden oppimisympäristön laajentuminen ammattikorkeakoulusta työelämäprojekteihin, 3) käsitys opetussuunnitelmasta neuvoteltavana ja opettajan opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistarpeisiin muovaamana, 4) käsitys oppimisesta toiminnassa ja työssä tapahtuvana, itseohjautuvana, konstruktiivisena, kokemuksellisenä, tutkivaan ja reflektiiviseen oppimiseen perustuvana sekä 5) käsitys opetuksesta ohjauksena edellä mainitun mukaiseen oppimiseen. Keskeistä tutkimukseni opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumisessa on kehittyminen sen avulla, että opettajan muodolliseen pätevyyteen liittyy työelämäprojekteissa kontekstisidonnaista tietoa. Tätä tietoa muodostuu opiskelijan tutkivan otteen ohjaamisessa sekä tasavertaisessa työelämäyhteistyössä yhteisen kehittämisen työn kokemuksia reflektoimalla.



Kuvio 14. Opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentuminen.

Asiantuntijuuden kehittämiseksi tarvitaan työelämän toimintaympäristöissä kuten työelämäprojekteissa työssä oppimista sekä tiedonrakente-

lua, joita voidaan tarkastella niistä syntyvän kokemuksen reflektoinnin kautta. Lähtökohtana on esimerkiksi vaikea, ennestään tuntematon, ei-valmiita ratkaisumalleja sisältävä tai muutoin ongelmallinen tilanne. Jokaisen tilanteen variaatiot riippuvat siihen osallistuvista yksilöistä ja erilaisista käytettävissä olevista resursseista. Siihen vaikuttaa myös kulloisenkin toiminnan areena ja sen luonne. Areenaa pidetään yllä tilannekohtaisesti sosiaalisen toiminnan kautta. Toimija esimerkiksi opettaja hankkii vuorovaikutuksessa opiskelijoiden ja työelämän yhteistyökumppaneiden kanssa aktiivisesti tietoa erilaisin oppivan ja tutkivan otteen ohjaamisen, työn kehittämisen ja tutkimus- ja kehitystoiminnan menetelmin. Tätä hän tarvitsee muun muassa hoitaakseen sosiaalialan ammattikorkeakoulutukseen liittyviä tehtäviään ja siihen liittyvien erilaisten ongelmallisten tilanteiden ratkaisemiseksi.

Opettaja analysoi esimerkiksi tilanteen kontekstiin ja areenaan liittyviä ehtoja. Se on edellytyksenä myös reflektiiviselle ajattelulle, jonka avulla kokemuksia tietoisesti tarkastellaan ja arvioidaan. Niiden tulkinta, vertailu ja pohdinta saa lisäksi aikaan uudenlaista kokeilua toiminnan aikana tapahtuvassa reflektiiossa (vrt. Schön 1983, 1990). Tämän pohjalta rakentuu uudenlaista ajattelua ja toimintaa. Se voi johtaa esimerkiksi uudenlaiseen ymmärrykseen opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumisen prosessista sekä muuttuneisiin työtapoihin ja toimintamalleihin. Näin uudenlainen ajattelu ja toiminta konstruoivat myös sosiaalista todellisuutta. Aikaisemmat kokemukset ovat aina perustana vaikuttamassa siihen, mihin uusi kokemus johtaa (vrt. Dewey 1938, 27).

Työelämäprojektin toimijat joutuvat orientoitumaan ja soveltamaan asiantuntijuuttaan eri oppimisympäristöihin. Opettajan työn kannalta olennaista on niissä syntyvien tai yhteistyössä eri toimijoiden kanssa rakennettujen oppimistilanteiden hyödyntäminen. Tässä keskeistä on opiskelijoiden oppimistarpeiden huomioon ottaminen. Tähän liittyy opettajan asiantuntijuuden rakentumisessa kontekstin tuntemus. Opiskelijan tutkiva ote määrittyi opettajien asiantuntijapuheessa perusteluksi myös teoreettisen viitekehyksen rakentamiselle.

Asiantuntijapuheessa vedottiin siihen, että valmiiden jäsenysten kanssa ei ole hyvä edetä tämän päivän työelämässä, vaan tunnustelun, yhdessä miettimisen ja hakemisen kautta on mahdollista päästä ”moniääniseen” kehittämiseen. Tällä tarkoitetaan opettajien, opiskelijoiden ja työelämän

yhteistyökumppaneiden yhteistä kehittämistä. Eri toimijoiden kokemusten avulla tapahtuvassa tutkivassa oppimisessa tärkeää on kriittinen reflektointi. Siinä opiskelijat, opettajat ja työelämän yhteistyökumppanit kyseenalaistavat omaa ajatteluaan ja toimintaansa. He tarkastelevat sitä ja käsityksiään kriittisesti. (Vrt. Mezirow 1981.) Kokemuksen tuoman asiantuntijuuden katsotaan asiantuntijapuheessa antavan mahdollisuuden perustella erilaisia toimintatapoja.

Opetussuunnitelmien keskeisten sisältöjen määrittely opettajan työssä yhteiskunnallisen kontekstin ja asiantuntijuuden muutosten sekä tavoiteltavan asiantuntijuuden pohjalta rakentavat osaltaan opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuutta. Olennaisia tämän kannalta ovat myös oppimisen ja tutkivan otteen ohjaaminen sekä työn ja työkäytäntöjen kehittäminen. Opettajien asiantuntijapuheessa on nostettu haasteita opetuksen kokonaistamiseen, jotka tulkitsen myös opetussuunnitelman kehittämishaasteiksi. Työelämäprojektin nivominen opetussuunnitelmaan sisältöineen, menetelmineen, prosesseineen ja arviointineen on opettajan asiantuntijuutta rakentava prosessi. Siinä opettaja yhteen sovitaa luonteeltaan erilaisia, rinnakkaisia ja tavoitteiltaan usein ristiriitaisia prosesseja. Näitä ovat esimerkiksi opetus- ja oppimis-, työelämäprojekti- ja tutkimus- ja kehitystoiminnan prosessit sekä muut yhteistyökäytäntöihin liittyvät prosessit.

Asiantuntijuuden oppimisen ohjaaminen edellyttää opettajalta tietoista käsitystä oppimisesta, sen säännönmukaisuuksista ja oppimisteorioiden hallintaa. Lisäksi sen edellytyksenä on myös käsitys opettajasta ohjaajana itseohjautuvaan, toiminnan ja työn kautta tapahtuvaan, tutkivaan otteeseen oppimisessa ja työn kehittämisessä. Opetuksen uudistuminen saa perustelun opettajien asiantuntijapuheessa uusien työelämälähtöisten oppimisympäristöjen käyttöön otosta. Niihin liittyvät tasa-arvoinen toimintatapa ja yhteistoiminnalliset opetusmuodot kuten dialogipedagogiikka ja ”projektiopettaminen”.

Työelämäprojektit haastavat opettajan oppimisen ja tutkivan otteen ohjauksessa avoimuuteen eri pedagogisille ja muille menetelmällisille lähestymistavoille kuten työn kehittämisen menetelmät ja tutkimusmenetelmät. Tulkitsen tässä tiedon hankinnan ja problematisoinnin taidon olevan olennainen osa opettajan oppimisen ja tutkivan otteen ohjaajan asiantuntijuuden rakentumista.

Opettajien asiantuntijapuheen analyttis-retorisen diskurssianalyysin tulosten perusteella olen koostanut läpikäymistäni aineisto-otteista, ja niitä koskevista tulkinnoistani opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumista. Olen tarkistanut lisäksi, että ne esiintyvät myös koko puheaineistossani laajemmin kuin vain yhden opettajan puheen-vuorossa.

Koostamassani opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumisessa nousivat keskeisiksi (kuvio 14) sosiaalialan substanssiosaaminen ja ammatillinen taitotieto (runsas asioiden hallinta). Nämä nostin esiin opettajan tutkivan otteen ohjaajan orientaatiota kuvatessani. Ammatilliseen taitotietoon olen sisällyttänyt työelämäosaamisen. Myös Käyhkön (2007, 129) väitöskirjan mukaan opettajalla tulee olla ammattialansa teoreettisen hallinnan lisäksi oman ammattialan käytännön sekä työelämän omakohtaista tuntemusta. Luukkainen (2004, 267–268) katsoo sisällöllisen osaamisen olevan ammattikorkeakoulun opettajan työn perusta. Alan substanssiosaamista ja ammattispesifin taitotiedon merkitystä korostaa lisäksi Helakorven (1999, 385–388) näkemys. Sen mukaan koulutuksen asiantuntijuudessa, jonka tulkitsen sisältävän myös opetuksen asiantuntijuuden, on kehityttävä ensin alan asiantuntijasta pedagogiseksi koulutuksen asiantuntijaksi ja sitten kehittämisen asiantuntijaksi. Myös Auvisen (2004, 232) väitöskirjan mukaan opettajalta vaaditaan aiempaa vahvempaa teoreettista hallintaa ja oman ammattialan käytännön työelämän omakohtaista tuntemista.

Työelämän erilaisten kontekstien tuntemus korostuu ammattikorkeakouluopettajan asiantuntijuudessa yhä enemmän. Markkinasuuntautunut koulutuspolitiikka painottaa myös ammattikorkeakoulujen kilpailukykyä, opettajien yrittäjämäisyyttä ja tehokkuutta työelämän eri toimintaympäristöissä. Tutkimukseni opettajien asiantuntijapuheessa nousi esiin työelämän oppimisympäristöjen laajeneminen ja se, että uudenlaisia oppimisympäristöjä syntyy perinteisille sosiaalitoimen tehtäväalueille ja kokonaan uusille sosiaalialan tehtäväalueille. Nämä olen tuonut esiin esimerkiksi uudenlaisia oppimisympäristöjä ja metodeja opetuksessa kuvatessani luvussa 6.2 ja lisäksi työelämäprojekteja opettajuuden asiantuntijuuden oppimisessa kuvaavassa luvussa 6.3. Opettajat myös tietoisesti etsivät uudenlaisia oppimisympäristöjä ammattikorkeakouluopiskelijoiden oppimistarpeisiin. Opettajan käytännön

kokemukseen osin pohjautuva ”hiljainen tieto” on muotiterminä ollut paljon esillä, mutta se on vain yksi keskeinen opettajan työssään käyttämä tiedon laji. Tämä tiedon laji oli esillä tutkivan otteen ohjaajan orientaation kuvauksessani aineisto-otteessa (ote 2).

Opetus- ja ohjausosaamisen mukaan lukien myös ammattikorkeakoulupedagogiikka ja opetussuunnitelmaosaaminen merkitys ammattikorkeakoulun opettajan työssä on olennainen osa opettajan asiantuntijuutta. Opetus- ja ohjausosaaminen on esillä eri tavoin kaikissa väitöskirjani analyysiluvuissa. Erityisesti tarkastelen sitä luvuissa viisi ja kuusi. Nykyinen opetussuunnitelma-ajattelu vaatii opettajaa kehittämään opetussuunnitelmaa niiden toimintaympäristö- ja tilannevaatimusten mukaisesti, jossa oppimisen ja tutkivan otteen ohjaaminen tapahtuu kuten työelämäprojekteissa. Myös Vesterisen tutkimuksessa (2001, 108) opetussuunnitelmaan liittyvänä kehittämishaasteena nähtiin väljemmät ja joustavammat opetussuunnitelmarakenteet ja -sisällöt. Opetus- ja ohjausosaaminen vaatii ammattikorkeakoulun opettajilta laaja-alaisuutta: valmiuksia ohjata oppimista ja tutkivan otteen omaksumista työelämäprojekteissa. Myös Vesterisen (mt.) tutkimuksessa opettajan tehtävän projektiopiskelun ohjaajana on katsottu olevan hyvin monitahoinen ja -muotoinen sekä vaativan tiedollisten valmiuksien lisäksi monenlaisia muun muassa yhteistyöhön ja ohjaamiseen liittyviä valmiuksia.

Ammatillis-eettinen osaaminen tukeutuu opettajien asiantuntijapuheessa arvoja ja etiikkaa koskevan keskustelun tarpeellisuuteen ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välillä. Tällä pyritään vaikuttamaan siihen, ettei sosiaalinen näkökulma jää muiden intressien jalkoihin. Opettaja on työnsä todellisuudessa tilanteissa, joissa hän joutuu olemaan osallisena tai tekemässä eettisiä valintoja.

Auvisen (2004, 302) väitöskirjatutkimuksen mukaan opettajan työn eettistä ulottuvuutta ja opettajan merkitystä arvojen välittämisessä on alettu uudelleen korostaa monissa maissa, myös Suomessa. Ammatillis-eettisen osaamisen tuon esiin tutkimuksessani opettajan työelämesuhteen asiantuntijuuden orientaatiota tarkastelevassa kokonaisuudessa. Opettajan asiantuntijapuheessa on esillä lisäksi arviointiosaaminen, johon on viitattu joko suoraan (esimerkiksi ote 43) tai vähän peitetymmin tutkimukseni eri analyysiluvuissa. Se on osa eri työelämäprojekteissa

työskentelevien oppimisprosessia. Arviointiosaamisen tarve näyttäytyy opettajien puheessa myös erilaisiin toiminnan tai palvelujen arviointeihin ja arviointitutkimuksiin liittyvän osaamisen tarpeena, jolloin ollaan jo tutkimus- ja kehitysosaamisessa. Tässä yhteydessä olen kuvannut arviointiosaamiseen liittyviä näkökohtia tutkimus- ja kehitystoimintaa opettajan työssä työelämäprojekteissa tarkastelevassa luvussa 8.1. Tutkimus- ja kehitystoimintaa koskeva asiantuntijapuhe nostaa esiin sen resursoinnin tarpeen, tutkimus- ja kehittämismenetelmien ja prosessien osaamisen. Myös ennakointiosaamisen näkökulma nousee opettajien puheessa tarpeena esille (ote 46).

Kokonaisuutena asiantuntijapuheessa painottuu kuitenkin tutkiva ote oppimiseen ja omaan työhön. Tulkitsen tutkimus- ja kehitystoiminnan hakevan uudenlaisia lähestymistapoja tutkimus- ja kehitysprosessin hallintaan ja uudistamiseen. Tällöin korostuu lisäksi opettajan luovuus, muotiterminä usein innovaatiokyvykkyys.

Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisen lisäksi opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumisen kannalta tutkimusaineistossani olivat keskeisiä kyky verkostoitua sekä asiantuntijuuden vaihto ja jakaminen. Tämä nousi puheaineistoni analyysiluvuissa esiin erityisesti projektin niveltämistä opetussuunnitelmaan koskevilla kuvauksilla ja pohdintoilla.

Savonmäki (2007, 155) pitää väitöskirjassaan opettajille uutena vaatimusta kommunikaatiosta ja yhteisestä asiantuntijuudesta, jonka ylläpitäminen vaatii entistä enemmän panostusta yhteistyöhön fragmentoituvassa organisaatiokulttuurissa. Yhteistyö ja verkostoituminen tutkimukseni opettajien asiantuntijapuheesta liittyi usein valtakunnalliseen tai alueelliseen kehittämiseen ja erilaisiin työelämäprojekteihin.

Vuorovaikutusosaaminen kytkeytyi opettajien asiantuntijapuheesta paitsi opiskelijoiden oppimisen ja tutkivan otteen ohjaamiseen myös tasavertaiseen yhteistyöhön työelämän yhteistyökumppaneiden kanssa. Tämä oli esillä muun muassa opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden orientaatioita kuvaavassa väitöskirjani luvussa viisi. Myös Tiilikalan (2004, 241–242) väitöskirjassa kiinnitettiin huomiota ammatillisten oppilaitosten opettajien työssä monensuuntaisen vuorovaikutuksen lisääntymiseen. Opettajien vuorovaikutusosaamisen keskeisyys korostaa opettajan persoonallisten ominaisuuksien tärkeyttä, joka ei suoraan nouse tutkimusaineistoni opettajien asiantuntijapuheesta selvästi esiin.

Opettajien yhteistyökyvyn merkitys tuli selvästi esiin Auvisen (2004, 298) väitöskirjassa, jossa vuorovaikutuksen ei katsottu rajoittuvan enää opettajien ja opiskelijoiden välisiin suhteisiin, vaan opettajien yhteistyöverkoston nähtiin laajentuneen entistä enemmän ammattikorkeakoulujen ulkopuolelle. Opettajan työn nähtiin muuttuvan yhä enemmän yhteistyösuhteiden rakentajaksi ja ylläpitäjäksi. Auvinen (mt., 321) katsoi yhteistyökyvyn olevan yhä tärkeämpi edellytys opettajan tuloksekkaalle työlle.

Suunnitelmallisuudessa opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuudessa korostui opettajien asiantuntijapuheessa tarpeiden ja resurssien suunnittelu ennakolta ottaen huomioon eri toimijoiden mahdollisuudet ja intressit. Tämä rakentui opettajien puheessa muun muassa tutkimus- ja kehitystoimintaa opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentamisessa tarkastelevassa luvussa 8.3. Myös Auvisen (2004) väitöskirjan mukaan koulutusohjelmaan liittyvistä suunnittelutehtävistä on tullut opettajan työnkuvan merkittävä osa. Organisoitaitaidot, luovuus ja joustavuus nousivat esille opettajan työssä puolestaan työelämäyhteistyön tarpeisiin nopeasti reagoitaessa, mikä edellyttää opettajan työssä järjestyjä (ote 26).

Opettajuuden uudet painotukset haastavat työn organisoinnin. Ammattikorkeakoulun opettajilta kuten muultakin henkilöstöltä vaaditaan uudenlaista joustavuutta, yhteistyökykyä ja työelämän avautuvien mahdollisuuksien hyödyntämistä (mt., 313). Nämä näkökulmat ovat olleet esillä väitöskirjani useissa analyysiluvuissa esimerkiksi ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyttä tarkastelevassa kokonaisuudessa. Savonmäen (2007, 138) mukaan kollegiaalisella yhteistyöllä ja sen luovilla toteutustavoilla on tärkeä tilaus.

Jatkuvuudesta ja sitoutumisesta huolehtiminen liittyy opettajan toimintaan työelämäprojekteissa, jolloin korostuu yhteisiin toimintaa koskeviin päätöksiin sitoutuminen ja toiminnan jatkuvuudesta huolehtiminen. Opettajien asiantuntijuuden tarpeeksi asiantuntijapuheen perusteella nostin työelämän yhteistyökumppanien sitoutumisesta huolehtimisen. Tätä tarkastelin muun muassa työelämälähtöisyyttä ja ammattikorkeakoulukeskeisyyttä opettajan asiantuntijuuden rakentamisessa pohtivassa kuvauksessani (esimerkiksi ote 31). Anneli Pohjola (1998, 136) on katsonut Kemijärven 1980- ja 1990-luvun hyvinvointipalvelujen kehittämis-

projektien kokemusten pohjalta toimijoiden sitouttamisen olevan yksi projektin keskeinen tehtäväalue. Se kattaa paitsi yhteiseen toimintaan kiinnittymisen alkuvaiheessa, myös huolehtimisen siitä koko ajan projektin jatkossa.

Jatkuva oppiminen liittyy olennaisesti opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden osa-alueisiin. Se on läsnä sisään rakentuneena opettajien puheessa työelämysuhteen asiantuntijuuden orientaatioissa, opetus- ja oppimisprosessin ohjauksessa, työn kehittämisessä ja tutkimus- ja kehitystoiminnassa. Siinä korostuvat tutkivan otteen lisäksi opettajan kriittinen ajattelu ja reflektiotaidot sekä oman toiminnan jatkuva kehittäminen. Kyky ajatella kriittisesti ja tehdä työtä itsenäisesti auttavat opettajaa yhteiskunnallisten ja asiantuntijuuden muutosten tulkinnessa. Lisäksi ne tukevat tiedon problematisointia opettajan työn arjessa. Kyky ajatella kriittisesti ja tehdä työtä itsenäisesti auttaa uudistamaan opettajan omaa työtä ja oppimisympäristöjä. Opettaja reflektiivisenä asiantuntijana käyttää tutkivaa otetta myös omassa työssään ja rakentaa samalla käyttöteoriaansa.

Olen tuonut esille ammattikorkeakoulun opettajille asiantuntijapuheen perusteella rakentuvia osaamisvaatimuksia, jotka ovat keskeisiä opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentumisessa. Näitä osaamisvaatimuksia olen verrannut työn todellisuuteen.

Opettajan työn käytäntö, ammatillinen osaaminen ja tieto rakentuvat yhä enemmän kontekstisidonnaisina esimerkiksi työelämäprojekteissa. Opetuksen kontekstit ovat samanaikaisesti eritasoisia ja työ määrittyy niiden kautta. Opettajalle asettuvat osaamisvaatimukset kertovat hänen työn muuttuneista ja laajentuneista toimenkuvista. Niissä perinteisen opetustyön rinnalle on tullut monia esimerkiksi opetussuunnitelmatyön, työelämäyhteistyön sekä tutkimus- ja kehitystyön tehtäviä. Lisäksi ne tekevät näkyväksi työn vaativuuden kasvua ja monimuotoistumista. Opettajan osaamisvaatimukset tuovat esiin myös kehittämiskohteita asiantuntijuuden uudistamiseksi.

Tutkimukseni ammattikorkeakoulun opettajien asiantuntijapuheen tulkinnan perusteella nostan esiin huolen siitä, miten on käymässä ammattikorkeakouluopettajan kriittisyydelle. Kriittisten ”äänien” yleinen vähäisyys opettajien asiantuntijapuheessa yllättää. Autonomisen opetta-

jan kriittisyyteen kuuluu kyky toimia itsenäisesti opettajana asiantuntijuutensa pohjalta.

Riippumattomuus ulkopuolisesta ohjailusta on osa työn autonomiaa. Kuuluuko ammattikorkeakoulun opettajan asiantuntijuuteen myös aito kriittisyys mantranomaisia diskursseja ja opettajan työnkuvaa pirstovia rakenteita ja toimintapoja kohtaan?

Tutkimukseni asiantuntijapuheen kontekstuaalisuudessa korostuu, että opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuus rakentuu sopivissa olosuhteissa. Vaikka ammattikorkeakoulun yhteisönä oppiminen ei noussut opettajien asiantuntijapuheessa merkittävästi esiin, taustayhteisön merkitys ja opettajien aito sitoutuminen monialaisessa asiantuntijayhteisössä on suuri haaste. Tutkimukseni opettajien asiantuntijapuheessa esiintyvät viittaukset asiantuntijuuden vaihdon ja jakamisen tarpeisiin antavat viitteitä ammattikorkeakoulun yhteisöllisen toimintakulttuurin tarpeellisuudesta. Siinä opettajien keskinäinen, dialoginen vuorovaikutus sekä opettajien ja organisaation jatkuva oppiminen ovat olennainen osa ammattikorkeakoulun arkea. Opettajien asiantuntijapuheessa jatkuvan oppimisen toivottiin suuntautuvan omaa substanssialuetta laajemmin.

Tutkimukseni opettajien asiantuntijapuheen tuloksissa minua yllätti lisäksi se, että opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuudessa yrittäjyys-, markkinointi- ja kansainvälisyysosaaminen eivät nousseet juuri lainkaan esiin. Tieto- ja viestintätekniikan osaaminen esiintyi yhden fokusryhmän asiantuntijapuheessa. Niiden voi kuitenkin arvioida opettajan työn todellisuudessa olevan yhä tärkeämpi osa ammattikorkeakoulun opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuutta.

9.2 Tutkimukseni arviointia

Arvioin tutkimukseni päätteeksi tekemääni tutkimusta, sen luotettavuutta ja merkitystä. Tutkimukseni luotettavuuden arvioinnin helpottamiseksi tarkastelen tutkimusprosessiani kriittisesti. Nostan esiin siinä eri vaiheissa tekemiäni luotettavuuden varmistamiseen liittyviä tekoja ja pohdintoja. Tässä käytän apuna tutkimukseni kannalta keskeisiä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa käytettyjä näkökulmia, joita seurattavuuden lisäksi ovat Matthew Milesin ja Michael A. Hubermanin mukaan (1994,

278–280) vahvistettavuus (conformability), luotettavuus (reliability, dependability), vastaavuus (internal validity, credibility), siirrettävyys (external validity, transferability) ja hyödynnettävyys (utilization). Näiden näkökulmien lisäksi teen jonkin verran muita tutkimusprosessiin liittyviä muun muassa tutkimuseettisiä pohdintoja. Tutkimukseni arviointia olen tehnyt lisäksi etenkin tutkimusaineiston hankintaa ja analyysia koskevassa luvussa neljä.

Tutkimukseni sosiaaliseen konstruktionismiin perustuva teoreettis-metodologinen lähestymistapa on kyseenalaistanut käsityksen objektiivisen tiedon olemassa olost. Sen kontekstuaalisen konstruktionismin suuntauksessa tieto nähdään kontekstuaalisena. Sen pätevyys riippuu esimerkiksi ajasta, paikasta, tutkijan ja tutkimuskohteen välisestä suhteesta. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi on vaikeaa, koska sen osalta ei ole yhtä yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä (Tynjälä 1991, 388). Tutkimuksen tekoa on verrattu palapelin rakentamiseen. Tämä vertaus sopii hyvin tutkimukseeni. Siinä kuva opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumisesta sosiaalialan työelämäprojekteja koskevassa asiantuntijapuheessa on muodostunut vähitellen ’rakennustyöni’ edetessä eri lähestymistapojen ja palasten yhteensovittamisen avulla.

Tutkimuksen *vahvistettavuudella* (conformability) tarkoitetaan tulosten määräytymistä tutkimuskohteen, eikä tutkijan perusteella. Laadullisella tutkimuksella pyritään avaamaan näkökulmia tutkimuksen kohteena olevan ilmiön ymmärtämiseen.

Olen lähestynyt tutkimuksessani opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumista sosiaalialan työelämäprojekteja koskevassa asiantuntijapuheessa sellaisena kuin eri ammattikorkeakoulujen opettajat ovat sen asiantuntijapuheessaan fokusryhmähaastatteluissa tuottaneet. Tutkimukseni on kohdistunut siihen, millaisia opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuden orientaatioita he ovat puheessaan rakentaneet faktaksi. Olen tarkastellut myös sitä, miten he ovat työelämäsuhteen asiantuntijuuttaan rakentavia asiantiloja ja tapahtumia puheessaan vakuuttaneet. Olen raportoinut tutkimukseni tulokset ensin aineisto-otteiden pohjalta ”sanatarkan” aineistolähtöisen analyttis-retorisen diskurssianalyysin perusteella ja esittänyt ne kunkin analyysiluvun (5–8) lopussa yhteenvetoina. Luvussa yhdeksän (9) olen vielä etsinyt yhteyksiä aikaisempiin tutkimuk-

siin. Uskollisuuteni aineistolähtöisyydelle vuoksi en ole tehnyt vertailua tutkimuskirjallisuuteen aiemmissa analyysiluvuissa (5–8). Kvalitatiivinen väitöskirjani on silti tutkijana tekemäni tulkinnallinen konstruktio. Siinä ei ole yhtä mahdollista ”oikeaa” tai ”totuudenmukaista” tulkintaa.

Olen pyrkinyt reflektoidaan ja olemaan tietoinen omien ennakkoletusteni mahdollisista vaikutuksista tutkimustuloksiin. Tutkijan on kuitenkin mahdotonta ”ulkoistaa päästään” kaikkea sitä tiedon ja teorioiden sekä tietyssä kulttuurissa eläessä rakentunutta esiyymmärrystä, joka sinne on vuosien aikana rakentunut. Tutkija on siten väistämättä osa tutkimaansa sosiaalista todellisuutta ja tutkimuksen tulokset myös tutkijan konstruoimia. Tulkintaani on edesauttanut pitkä kokemukseni ammattikorkeakoulun eri tehtävissä. Olen ollut aluksi opettajana, myöhemmin projektipääällikkönä, aikuiskoulutusvastaavana, koordinoivana aikuiskoulutusjohtajana ja kehityspääällikkönä. Näistä tehtävistä käsin olen voinut läheltä seurata ja tukea ammattikorkeakoulun opettajan työtä.

Tutkijan asiantuntemus ja oman organisaation tutkiminen ovat voineet tuoda ennakkolettamuksia, jotka ovat vaikuttaneet tutkimukseni tulkintaan. Olen saattanut olla organisaation ulkopuolista tutkijaa enemmän sisäistänyt ammattikorkeakoulun tavoitekieltä ja -retoriikkaa. Olen kuitenkin pitänyt erityistä huolta rakentamani tulkinnan yhteensopivuudesta ja perusteltavuudesta suhteessa aineistooni.

Lisäksi olen pyrkinyt mahdollisimman huolellisesti perustelemaan tutkimusvalintani ja -menettelyni sekä niihin liittyvät rajoitukset. Niiden pohjalta lukija voi arvioida, miten olen tiettyihin tulkintoihin päätenyt ja onko esittämäni tulkinta yhtä pitävä aineistoni kanssa. Lukijan on mahdollista seurata näin tutkimukseni kulkua ja arvioida sen luotettavuutta. Tutkimusaineistoni olen tallentanut litteroituna tekstinä. Se on saatavissa toisten tutkijoiden tarkistusta varten.

Kriittisesti arvioiden tutkimuksessani yleinen ammattikorkeakouluretorinen keskustelu voi paikoin hallita. Myös yksittäisiä analyysia ja ongelmaakohtia osoittavia puheenvuoroja on voinut jäädä laajassa aineistossani huomiotta. Toisaalta olen pyrkinyt olemaan tarkka aineistolähtöisyyden noudattamisessa. Tulkitsen asiantuntijuuspuheen yleisen ammattikorkeakouluretorisen keskustelun taustalla olevan kuitenkin todellisen julkisen sektorin reformin: ammattikorkeakoul uudistuksen. Siihen liittyvä puhe on tuonut esiin ammattikorkeakoulua,

sen työelämää kehittävää ja asiantuntijuutta korostavaa retoriikkaa. Tutkimukseni asiantuntijapuheen tarkastelun voi kriittisesti katsottuna nähdä pyrkimyksenä legitimoida sosiaalialan opettajien työelämysuhteen asiantuntijuutta ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän kentällä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustulosten luotettavuutta ei määritetä uudelleen tehdyllä mittauksella kuten määrällisessä tutkimuksessa. Tutkimustulosten samana pysyminen ei ole relevantti näkökulma, kun lähtökohtaisesti tutkimuksella voidaan tavoittaa 'monenlaisia versioita todellisuudesta'. Luotettavuuden (reliability) arvioinnissa keskeistä on se, onko tutkimusprosessi johdonmukainen ja perusteltu ajallisesti, menetelmällisesti ja tutkijaan liittyvien tekijöiden osalta.

Toisaalta luotettavuuden arviointi kannattaa laajentaa koko tutkimus-tilanteen arviointiin (dependability). Sitä en näe tutkimukseni erillisenä vaiheena. Tutkimustyön laatu rakentuu näkemykseni mukaan tutkijan perustelluista ratkaisuista ja valinnoista sekä koko tutkimusprosessin läpäisevästä täsmällisestä ja tieteellisiä menettelytapoja noudattavasta toiminnasta. Tutkijana olen pyrkinyt myös reflektoidaan toimintaani tutkimusprosessin aikana.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden perustana ovat selkeät tutkimuskysymykset ja -asetelma. Tutkimukseni päätehtävässä olen pyrkinyt hahmottamaan riittävän yleisellä tasolla ja tutkimukseni näkökulmiin yhteen sovittaen kysymyksen, jossa tutkimani kokonaisuus hahmottuu. Tutkimukseni osatehtävät olen yrittänyt hahmottaa mahdollisimman selkeästi ja rajoiltaan riittävän tarkasti, jotta niihin vastaaminen antaisi mahdollisuuden vastata tutkimukseni pääongelmaan. Tutkimusasetelmassani olen lisäksi koonnut tiivistetysti toisiinsa vahvasti liittyvät ja vuorovaikutukselliset tutkimusasetelman ja asiantuntijapuheen synty-kontekstin elementit ja tasot.

Tutkimuksen lähestymistapani ja tutkimusasetelman moniaineisuus ja -ulotteisuus ovat tutkimusprosessini aikana tuottaneet ongelmia ja olen joutunut tarkistamaan laadullisen tutkimukseni lähtökohtia. Olen rakentanut esimerkiksi tutkimukseni tehtäviä, käytettävää analyysimenetelmää ja tutkimukseni taustoitusta monta kertaa uudelleen. Tutkimuksessani hyödyntämäni aineistot, näkökulmavalinnat ja menetöt ovat väistämättä rajanneet kuvaa opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentumisesta. Tutkimuksessani olen perustellusti ottanut kantaa siihen, mistä

lähtökohdista ja millaisin näkökulmin kysyn ja mitä nostan aineistostani analyysin kohteeksi.

Tutkimukseni luotettavuuden parantamiseksi olen kuvannut mahdollisimman avoimesti ja yksityiskohtaisesti tutkimukseni suorittamista. Se sisältää tutkimukseni kontekstointia ja sen taustalla olevien prosessien kuten Verkostoprojektiin liittyvän opettajien koulutus- ja kehitysohjelman jaksojen sisältöjen näkyväksi tekemistä, tutkimusasetelman, tutkimusaineiston ja sen hankinnan, aineistolähtöisyyden sekä diskurssianalyysin näkökulmavalintojen ja analyysin toteutustapojen hahmottamista tutkimuksessani. Tutkimusaineistoani ja sen hankintaa fokusryhmähaastatteluin, aineistolähtöisyyttä ja diskurssianalyysin toteutusta sekä tutkijan rooliani näissä tutkimuksen toteuttamiseen liittyvissä luotettavuuskysymyksissä olen arvioinut kriittisesti tutkimusaineiston hankintaa ja analyysia koskevassa luvussa neljä. Näiden tarkoituksena on ollut helpottaa lukijalle tutkimukseni taustan tuntemusta ja tutkimukseni arviointia.

Aineistoa kerätessä painotettiin tulosten käsittelyn luottamuksellisuutta, mikä osaltaan on parantanut tutkimukseni luotettavuutta. Olen myös tutkimukseni seurattavuuden vuoksi antanut lukijalle perustavat tiedot tutkimani opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumista koskevan puheen ymmärtämiseksi. Pidin kuitenkin tärkeänä käsitellä fokusryhmähaastatteluihin osallistuneita 20 ammattikorkeakouluopettajaa ja kahta sosiaalialan työntekijää ja heidän taustayhteisöjään nimettöminä ammattikorkeakouluina ja keskittyä opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumiseen.

Aineistolähtöisen analyttis-retorisen diskurssianalyysin kielellisillä valinnoillani olen väistämättä tutkijana ollut rakentamassa tutkimaani todellisuutta. ”Puheella rakentamisen” kieli on ollut minulle erittäin suuri haaste, vaikka suomen kielen kirjoittaminen on aina opinnoissani ollut vahvuuteni. Suomen kieli on kriittisesti arvioituna tarjonnut vain vähän vaihtoehtoja kielellisille ilmaisuille: ”puheessa tuotetaan” tai ”puheessa rakentuu”. Olen kuitenkin pyrkinyt etsimään niille myös vaihtoehtoja esimerkiksi puheessa faktuaalistetaan tai puheessa konstruoidaan. Olen kiinnittänyt erityistä huomiota kielen hiomiseen sujuvaksi väitöskirjani viimeistelyssä. Olen yksitellen käynyt läpi kaikki virkkeet läpi väitöskirjani ja mahdollisimman paljon pilkkonut niitä lyhyiksi ja tiiviisti puheen tarkoituksen ilmaisemiseviksi. Kaikilta osin en ole kuvaukseni

loogisuuden säilyttämiseksi voinut lyhentää lauseita. Diskurssianalyysin monimutkaiset, pitkät ilmaisut eivät aina tee oikeutta opettajien puheessaan asiantiloille ja tapahtumille antamille merkityksille.

Tutkijan kielenkäytössäni olen pyrkinyt silti selkeyteen ja johdonmukaisuuteen. Olen yrittänyt välttää esimerkiksi yksittäisten sanojen toistumista. Se on tutkimuksessani ollut ongelmallista. Ilman esimerkiksi opettaja-sanan toistumista puheen toimiva subjekti jäisi usein epäselväksi. Kielenkäyttöäni arvioin kriittisesti ainakin osittain konventionaalisenä, diskurssianalyysin sisäisiä sääntöjä uusintavana kuten faktan ja faktuaalis-tamisstrategioiden konstruointi aineistosta.

Tutkimuskohteena opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentuminen sosiaalialan työelämäprojekteja koskevassa asiantuntijapuheessa ei ole ollut vain ”annettu”. Sitä on luotu käyttämieni näkökulmavalintojen, käsitteiden ja tulkintojen kautta. Vaikka olen pyrkinyt lähestymään tutkimusaineistoani sellaisena, miten aineistoni toimijat – opettajat puheessaan asiantuntijuuden tuottavat, silti tutkijana minulla on väistämättä ollut valtaa rakentaa käsitteitä, diskursseja ja tulkintoja tutkimuskohteistani.

Tutkimukseni tekoa edeltänyt asemani Verkostoprojektin projektipäällikkönä, raporttoijana opetusministeriölle ja myöhemmin tutkijana on voinut olla jossain määrin ongelmallinen. Voidaan ajatella, että opettajat halusivat antaa monivuotiselle projektipäällikölle mieleisiä vastauksia hänen esittämiinsä kysymyksiin. Toisaalta kokemukseni fokusryhmähaastatteluista oli se, että opettajat puhuivat läsnä ollessani hyvin avoimesti ja runsaasti puheessaan, jolloin varsin pitkä aineisto-ote saattoi muodostua yhden opettajan puheesta. Tämä pakotti minua rajaamaan jossain määrin puheen vuorovaikutuksellisen kulun tarkastelua, mutta olen tehnyt myös sitä paljon aineisto-otteissani. Fokusryhmähaastatteluisa oli enimmäkseen varsin avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri, jonka luomiseen omalta osaltani haastattelijana vaikutin.

Pidin tärkeänä myös eettistä vastuutani tutkimustilanteeseen osallistuneista opettajista, joista jotkut fokusryhmähaastatteluissa kertoivat luottamuksellisesti minulle tutkijana myös henkilökohtaisesti työyhteisössään kokemia vaikeita asioita. Koska näillä asioilla ei ollut yhteyttä tutkimustehtäviini ja osallistujat pysyivät niiden pysymistä luottamuksellisina, rajasin ne kokonaan aineisto-otteideni ulkopuolelle. Työelämän edustajien

(2) haastatteluja käytin, mutta niiden hyödyntämisen rajoitteena oli osallistujamäärän pienuus ja toisen työelämän edustajan erittäin vähäinen puhuminen haastattelutilanteissa. Tutkimusaineistoni on ensisijaisesti opettajien (20) asiantuntijuuspuhetta.

Laadullisen tutkimustiedon luotettavuuteen vaikuttaa *tulkintojen pätevyys eli validiteetti*. Tässä kyse on siitä, että tutkittavat puhuvat tutkijan olettamasta asiasta. Alun perin Verkostoprojektin arviointitutkimusta varten keräämäni tutkimusaineisto on ollut analyttis-retorista diskurssi-analyysia ajatellen huomattavan laaja ja heterogeeninen. Sen analyysi tekemistäni ja perustelemistäni monista rajauksista huolimatta on työmäärältään erittäin suuri. Tämä on tehnyt haasteelliseksi tulkintojeni perusteltavuuden suhteessa aineistoon. Aineistoni on kuitenkin ollut tutkimustehtävieni kannalta asiaan kuuluvaa ja relevanttia. Johtopäätösteni pätevyyttä olen varmistanut pyrkimällä siihen, että ne vastaavat tutkittavassa asiantuntijapuheessa opettajien tarkoittamia asioita.

Opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden rakentumisen olen konstruoinut aineistolähtöisesti pienistä palasista tutkimusprosessini edetessä. Tässä olen hyödyntänyt yksityiskohtaisesti ja huolellisesti analysoimiani aineisto-otteita (n=49). Asiantuntijuuden tarkkaa kehittymistä en silti tutkimusaineistoni perusteella voi kuvata. Kuviossa 14 olen kuitenkin koostanut niitä elementtejä, tasoja ja opettajan työelämysuhteen asiantuntijuuden osaamisalueita, joiden vuorovaikutuksellisessa asetelmassa asiantuntijuus näyttäisi tutkimusaineistoni perusteella rakentuvan.

Sisäisessä validiteetissa on kyse siitä, että löydökset ovat toimivia, tutkimusraportti vastaa tutkimustilanteisiin osallistuneiden käsityksiä. Tätä Tynjälä (1991) kutsuu sanalla *vastaavuus* (credibility). Vastaavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan tulkinnot tutkittavasta todellisuudesta vastaavat hänen alkuperäisiä tulkintoja, eivät välttämättä kokonaan itse todellisuutta. Fokusryhmähaastatteluaineistoni opettajien asiantuntijapuhe rakentaa tutkimukseni kontekstuaalisen konstruktionismin suuntauksen mukaisesti opettajan osaamista ja asiantuntijuutta, mutta sen lisäksi voidaan tehdä oletuksia puheen ulkopuolella olevista sosiaalisista olosuhteista. Tutkijan haasteeni on aineistolähtöisen tulkintani avulla pystyä kuvaamaan tutkimuskohdettani mahdollisimman totuudenmukaisesti. Olen tutkimukseni aineistolähtöisyyttä koskevassa pohdinnassani todennut, että en katso tutkimukseni voivan olla puhtaan aineistolähtöistä.

Tällainen tutkimus ei ole mahdollista, koska tutkija käyttää aina analyysissään jotain tulkinnallista kehikkoa – vähintään analyysitavan käsitteistöön liittyvää välineistöä (Juhila & Pösö 2000, 179).

Aineistolähtöisyys tutkimuksessani on merkinnyt sitä, että olen yrittänyt nostaa tutkimuskysymysteni ohjaamana aineistoni tarkan lähiluvun perusteella valmiiksi rajattuja näkökulmia. Tämän olen toteuttanut yhteen sovittamalla rakentamani tulkinnat suhteessa aineistoon. Tutkimukseni on ollut siten aineistolähtöistä laajassa merkityksessä: pyrkimystäni olla tutkimuksessani avoin ja sensitiivinen tutkimusaineistolleni, ja sieltä löytyville jäsennyksille. Aineistolähtöisyyden käsitettä kritisoin kummalliseksi – eikä empiirinen tutkimus ole tavallaan aina aineistolähtöistä?

Tutkimukseni sisäistä validiteettia olen pyrkinyt varmistamaan kuvaamalla tutkimukseni kontekstia monipuolisesti sekä tutkimustani taustoittavissa pääluvuissa (1–3) että liitteissä (1–4). Kontekstilla tarkoitan tässä yhteydessä kaikkien niiden olosuhteiden kokonaisuutta, johon tarkasteluni kohteena oleva ilmiö eli opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentuminen sosiaalialan työelämäprojekteja koskevassa asiantuntijapuheessa sijoittuu.

Ulkoisessa validiteetissa (external validity) on kyse siitä, onko empiirisen aineiston ja tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten suhde oikea. Keskeistä ovat tutkijan aineistostaan tekemät tulkinnat. Tulkintani olen perustellut tarkasti analysoitujen aineisto-otteiden pohjalta. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseni prosessin täsmällisesti. Lisäksi olen tehnyt vertailua muiden tutkimusten tuloksiin ja tulkintoihin. *Siirrettävyydessä* (transferability) on kyse tutkimuksen tulosten siirrettävyydestä tutkimuskohteen ulkopuolelle: muihin vastaaviin tilanteisiin tai konteksteihin. Vaikka yleistettävyyys sinänsä ei ole laadullisen tutkimuksen tavoite, diskurssianalyttisesti ajatellen tutkimuksessa rakentuvilla konstruktiolla on Juhilan ja Suonisen (1999, 247) mukaan sekä historiallista että yksittäiset puhe- ja kirjoitustilanteet ylittävää kulttuurista jatkuvuutta. Jatkuvuus nähdään kuitenkin paikallisissa sosiaalisissa käytännöissä ylläpidetyksi ja muuntu- vaksi (mt.).

Niiranen-Linkaman (2005, 177) väitöskirjan mukaan diskurssianalyttisen ja laajemmin konstruktionistisen tutkimuksen kentällä on monia keskusteluja ja kiistoja. Niistä yksi koskee ymmärrystämme kielen suhteesta maailmaan. Maailma voidaan konstruoida puheessa monin

tavoin: rakentaa rinnakkaisia versioita ja mahdollisia maailmoja. Diskurssianalyttikot ovat kiistelleet muun muassa siitä, voidaanko diskurssianalyttisessä tutkimuksessa sanoa jotain sellaista, joka ylittää kulloinkin analysoitujen aineistojen, yksittäisten puhetilanteiden ja kirjoitettujen tekstien rajat.

Tutkimuksessani teoreettis-metodologisena viitekehyksenä on ollut kontekstuaalinen konstruktionismi ja olen käyttänyt analyttis-retorista diskurssianalyysia puheaineistoni analyysimenetelmänä. Tutkimukseni lähtökohtana on ollut ajatus, että yksittäisten aineistoni puhetilanteiden rajat on mahdollistaa ylittää vertaamalla ja suhteuttamalla tutkimusaineistossa konstruoituja merkityksiä kielen ulkopuoliseen maailmaan kuten laajempiin yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja instituutioihin tai ammattikorkeakoulun opettajan työn arkitodellisuuteen.

Olen käyttänyt tutkimuksessani sosiaalisen konstruktionismin ideaa tarkastella ihmisten – tutkimuksessani opettajien toimintaa kielellisenä, sosiaalista todellisuutta rakentavana prosessina. Kontekstuaalinen konstruktionismi on mahdollistanut kiinnostukseni verrata opettajan puheessa rakentuvia merkityksiä puheen ulkopuolelle ja koetella kielellisesti konstruoituvia tulkintoja opettajien työn todellisuuteen. Se ei kuitenkaan viitekehyksenä ole tarjonnut konkreettisia analyysivälineitä tutkimukselleni.

Analyttis-retorisen diskurssianalyysin vahvuus on ollut tuoda tutkittava ilmiö – opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentuminen – yksityiskohtaisen ja täsmällisen tarkastelun kohteeksi. Kriittisesti arvioiden vaarana on ollut, että tarkka analyysi ja tutkijan tulkinta saatavat myös ”kadottaa” tutkimuskohteensa. Diskurssianalyysille on kuitenkin ominaista tarkka pitäytyminen puhe- ja tekstiaineistoissa ja niiden hienosyisessä analyysissa.

Ammattikorkeakoulun opettajan työn monimuotoisen luonteen vuoksi pidän analyttis-retorista diskurssianalyysia onnistuneena valintana. Diskurssianalyysissani retorisen analyysivälineistön käyttö on ollut erityisen perusteltua sen tarkastelussa, miten asiantilat ja tapahtumat saadaan näyttämään faktoilta.

Teoreettis-metodologisen viitekehykseni, käyttämäni analyysimenetelmän ja Layderin (1993) tutkimuskartan diskurssianalyttisen sovellukseni yhteensovittaminen tutkimuksessani on ollut erittäin vaativa tehtävä. Tämä kokonaisuus on rakennettu palvelemaan aineistoni

analyysiä ja tulkintaa tutkimuksessani. Layderin (mt.) sovellus on mahdollistanut ymmärtää opettajan puheen eri yhteiskunnallisia sidoksia ja konteksteja. Tutkimusaineistoni on taipunut monenlaisiin tulkintoihin. Tutkijana olen pitänyt tärkeänä kuvata riittävästi aineistoani ja tutkimustani, jotta lukijalla tai tutkimustulosten hyödyntäjällä on mahdollisuus pohtia tutkimustulosten soveltamista myös muissa kuin tutkituissa konteksteissa.

Kontekstuaaliseen konstruktionismiin perustuva aineistolähtöinen analyttis-retorinen diskurssianalyysi eri ammattikorkeakoulun opettajien fokusryhmähaastattelujen pohjalta on mahdollistanut uuden tiedon tuottamisen ammattikorkeakoulun opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuudesta. Tiedon hyödynnettävyydessä (utilization) on kyse tutkimuksen tulosten käytännön hyödyntämisestä. Kysymys hyödystä on arvovalinta muiden tutkimuksellisten valintojen tavoin (Pohjola 2007b, 28).

Miles ja Huberman (1994, 280) katsovat tutkimustulosten käytännön hyödyntämisen edellyttävän sitä, että tutkimuksen tulokset on esitetty selvästi, ymmärrettävästi ja tarkoituksenmukaisesti. Olen pyrkinyt esittämään tutkimustulokseni havainnollisesti ja ymmärrettävästi, jotta tutkimukseni yhteiskunnallinen relevanssi myös tältä osin mahdollistuisi. Aiempaa ammattikorkeakoulun opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumiseen sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston työelämäprojekteissa liittyvää tutkimusta ei vielä ole ja sitä sivuvaakin tutkimusta on tehty Suomessa hyvin vähän. Myös niiden näkökulmat, lähestymistavat ja analyysimenetelmät ovat erilaisia kuin väitöskirjassani.

Tutkimukseni tulokset ovat hyödynnettävissä ammattikorkeakoulun opettajien pedagogisessa koulutuksessa, opettajien ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen tukemisessa sekä ammattikorkeakoulujen pedagogisessa ja osaamisstrategiatyössä. Myös ammattikorkeakoulun opettajat saavat tutkimustuloksista pohjaa oman asiantuntijuutensa, opettajien puheessaan käyttämien strategioiden ja retoristen keinojen sekä työelämäprojektien oppimisympäristönä hahmottamiseen ja tietoiseen kehittämiseen. Edelleen on tärkeää, että ammattikorkeakoulutuksen parissa työskentelevien sosiaalialan ammattilaisten työstä ja asiantuntijuudesta saadaan tutkittua tietoa sosiaalityön tutkimuksen tapaan, jossa on monipuolisesti käsitelty esimerkiksi sosiaalityöntekijöiden yhteiskunnallista asemaa, paikkaa sosiaalialan työntekijöinä, asiantuntijuutta ja

kokemuksia työstä (Kemppainen ym. 1998, 37). Tutkimusten lisääntyessä tieto kumuloituu. Myös tutkimukseni tuloksista voi tulla uusien yhteensopivalla lähestymistavalla toteutettujen tutkimusten lähtökohta.

Tutkimukseni asiantuntijapuheessa rakentuvien faktojen tulkitseminen ja merkitysten moninaisuuden ymmärtäminen on ollut älyllinen haaste, sillä tutkija on aina jossain määrin ennakkokäsitystensä ulos-sulkemisyrityksistään huolimatta muun muassa teoreettisen tietämyksensä ja kulttuurissa vallitsevien ajattelutapojen ”vanki”. Kokonaisuus on ollut vaikeasti hallittava ja välillä tutkimukseni eteenpäin vieminen on tuntunut epätoivoiselta. Koen kuitenkin saaneeni tutkimukseni eri osat nivoutumaan toisiinsa toimivaksi kokonaisuudeksi.

Olen liikkunut yhteiskuntatieteilijänä eri tieteenalojen rajapinnassa, jossain määrin minulle vieraan, usein kasvatustieteellisen tutkimuksen alueella. Aiempien kasvatustieteellisten ja opettajan pedagogisten opintojeni vuoksi en ole kokenut sitä mahdottomana. Koulutuksen alueella oleva tutkimus ei tosin ole, eikä sen tarvitse olla automaattisesti kasvatustieteellistä. Opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden ymmärtämiseksi tarvitaan myös yhteiskuntatieteellisesti painottunutta tutkimusta, jossa opettajan työn kontekstuaalisuus, yhteiskunnallis-kulttuurinen luonne ja pyrkimys ymmärtää yhteiskunnallista todellisuutta ovat läsnä opettajan asiantuntijuuden rakentumisen ymmärtämisessä.

Kontekstuaaliseen konstruktionismiin sitoutuneena, olen rikkonut monille diskurssianalyysia soveltaneille tutkimuksille ominaisen ’turvalisen puhemaailman’ ja päästänyt ’todellisen maailman’ heijastumaan sisään tutkimukseni asiantuntijapuheeseen. Näin olen asettanut tutkimukseni ja valintani alttiiksi kritiikille. Sen, miksi näin olen tehnyt, olen tutkimuksessani perustellut. Tutkijana olen oppinut refleктоimaan toimintaani. Sen avulla olen pyrkinyt tulemaan tietoiseksi tutkimustoimintani tavoitteista, siihen liittyvien sosiaalisten rakenteiden asettamista ehdoista ja tulkintaani ohjaavista skeemoista.

Kvalitatiivinen tutkimusprosessi on ollut minulle mielenkiintoinen, mutta vaativa ja työläs tutkijan oppimisprosessi. Siinä koko tutkimukseni ajan olen kasvattanut tietoisuuttani tutkimukseni kohteena olevasta ilmiöstä, ja sitä rakentavista tekijöistä. Tutkimusprosessini aikana olen saanut oppia vaativan tieteellisen tutkimuksen tekoa, tekemään lukuisia

valintoja, kestäämään epävarmuutta, olemaan kriittinen ja vastaanottamaan palautetta.

Kriittisyyteni on toteutunut tutkimukseni valinnoissa kuten aineistolähtöisyys, tutkimukseni toteuttamisessa ja arvioinnissa. Olen reflektoinut ja arvioinut omaa toimintaani ja kielenkäyttöäni tutkijana. Käyttämieni tutkimusten ja muun kirjallisuuden kritiikkiä olisin voinut tehdä enemmän, mutta pitäytyminen tutkimukseni aineistolähtöisyydessä on rajoittanut sitä tekstissäni. Kriittisyys on toteutunut tutkimuksessani erityisesti siinä, että olen pyrkinyt tekemään ”läpinäkyväksi” retorista, kielenkäytön avulla tapahtuvaa vakuuttamista.

Tutkimuskohteeni ei ole ollut helposti lähestyttävä, mistä kertoo sekin, että väitöskirjatyöni alkuvaiheessa tutkimukseeni rakentamani teoreettis-metodologinen viitekehys tai metodi vaihtui ohjauksessa viisi kertaa ja myöhemmin tutkimusprosessin aikana vielä kuudennen kerran. Tänä aikana olen kasvanut nöyräksi, mutta kriittiseksi tutkijanaluksi vaativan tieteellisen tutkimuksen pariin. Samalla olen oppinut perustelemaan tutkimustani koskevat ratkaisuni ja valintani yhä uudelleen.

Yhdellä tutkimuksella on ollut tarkat rajat, jos sitä vertaa moniin kiinnostaviin ja mahdollisiin näkökulmiin. Ammattikorkeakoulun opettajat ovat tuottaneet puheessaan opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumista koskevia asiantiloja ja tapahtumia toiminnalliseen kontekstiinsa sopivana konstruktiona. Tällöin kontekstuaaliset tekijät väistämättä ovat rajoittaneet konstruktioiden perustana olevaa todellisuuden tulkintaa (Scheurich 1997, 33–34).

Tutkimukseni haastaa käytännönläheisen koulutuspoliittisen ja sen osana viriämässä olevan ammattikorkeakoulututkimuksen etsimään uusia ammattikorkeakoulun työelämäsuhteen problematiikkaan liittyviä lähestymistapoja kiinteässä yhteistyössä yliopistotutkimuksen kanssa. Tutkimus tuo myös esiin tarpeita erilaisten näkökulmien valaisemiseen jatkotutkimuksin. Ammattikorkeakoulun pedagogisen toimintamallin tuottaman asiantuntijuuden tutkimista eri lähestymistavoin sosiaalialan ja myös muiden alojen ammattikorkeakoulutuksessa on tärkeää jatkaa. Sille on tarvetta eri toimijoiden – opettajien, opiskelijoiden, kansalaisten ja työelämän yhteistyökumppaneiden – näkökulmasta.

Moniaineksinen opettajien asiantuntijapuheen tutkimukseni on lähestymässä loppuaan. Laadullisessa, sanatarkassakaan tutkimuksessa

aineistoa en ole voinut analysoida tyhjentävästi. Runoilija Uuno Kailaan sanoin voin todeta: ”Ihmisillä on vielä tyhjiä sanoja, käsittämättömiä sanoja.” Niiden analyysia kontekstissaan voisin jatkaa loputtomiin.

Yksi ”totuuden versio”, ”tarina” ammattikorkeakoulun opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuden rakentumisesta on valmistunut. En halua silti, että väitöskirjaani pidettäisiin vain yhtenä totuuden versiona. Toivon, että siinä tehty runsas tulkinta- ja ajattelutyö tuottaa ainakin jossain määrin tarinan jatkumoa, mielenkiintoisia uusia ”tarinoita” haastavassa ammattikorkeakoulun opettajan työelämäsuhteen asiantuntijuuden tutkimusmaastossa.

Lähteet

- A 256/1995. Asetus ammattikorkeakouluopinnoista.
- Abbot, Andrew 1987: *The System of Professions*. The University of Chicago Press. Chicago.
- Aho, Päivi 1999: Haasteet ja asiantuntijuus sosiaalialan työssä. Sosiaalialan ammattien vuosikirja 1999. Sosiaalityöntekijäin Liitto ry. WSOY. Porvoo.
- Ahola, Sakari 2004: Korkeakoulutus ja työelämä – lähtökohtia ilmiöön ja sen tutkimiseen. Teoksessa Tynjälä, Päivi, Välimaa, Jussi & Murtonen, Mari (toim.): *Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia*. Opetus 2000. PS-Kustannus. Juva.
- Ahonen-Mäkelä, Ritva 1975: Ilo puhua. Ajatuksia puheilmaisusta. Suomen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas 78. Forssa.
- Antaki, Charles & Widdicombe, Sue (toim.) 1998: *Identities in Talk*. Sage. London.
- Arendt, Hannah 2002: *Vita Activa*. Ihmisenä olemisen ehdot. Gummerus. Jyväskylä.
- Arnkil, Tom Erik & Eriksson, Esa & Arnkil, Robert 2000: Palveluiden dialogin kehittäminen kunnissa. Sektorikeskeisyydestä ja projektien kaaoksesta joustavaan verkostointiin. Stakes. Raportteja 253. Helsinki.
- Atkinson, John 1987. Flexibility or fragmentation? The United Kingdom labour market in the eighties. *Labour and Society* (12) 1, 87–105.
- Auvinen, Pekka 2004: Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 100. Joensuu.
- Bahtin, Mihail 1991: Dostojevskin poetiikan ongelmia. Suom. Paula Nieminen & Tapani Laine. Kustannus Oy Orient Express. Helsinki.
- Bauman, Zygmunt 1992: *Intimations of Postmodernity*. Routledge. London, New York.
- Bauman, Zygmunt 1996: Postmodernin lumo. Teoksessa Ahponen, Pirkkoliisa & Cantell, Timo (toim.): *Postmodernin lumo*. Suom. Jyrki Vainonen. Vastapaino. Tampere.
- Beck, Ulrich 1992: *Risk Society. Towards a new Modernity*. Sage. London.
- Beck, Ulrich 1994: The reinvention of politics. Towards a theory of reflexive modernization. Teoksessa Beck, Ulrich & Giddens, Anthony & Lash, Scott. *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Polity Press. Cambridge, 1–55.
- Beck, Ulrich 2000: *The Brave New World of Work*. Polity Press. Cambridge.
- Beckett, David & Hager, Paul 2002: *Life, Work and Learning. Practice in post-modernity*. Routledge. London.

- Belanger, Jacques & Giles, Anthony & Murray, Gregor 2002: Towards a new production model. Potentialities, tensions and contradictions. Teoksessa Murray, Jacques & Giles, Anthony & Lapointe, Paul Andre (toim.): Work & employment relations in the high-performance workplace. Continuum. London, 15–71.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene 1993: Surpassing ourselves. An inquiry into the nature of expertise. Open Court. Chigago, La Salle.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas 1994: Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Suom. Vesa Raiskila. Gaudeamus. Helsinki.
- Billet, Stephen 2001: Knowing in practice. Re-conceptualising vocational expertise. *Learning and Instruction*. 11 (1), 431–452.
- Billig, Michael 1987: Arguing and Thinking. A Rhetorical Approach to Social Psychology. Cambridge.
- Billig, Michael 1989: The Argumentative Nature of Holding Strong Views. A Case Study. *European Journal of Social Psychology* 36, 139–159.
- Billig, Michael 1991: Ideology and Opinions. *Studies in Rhetorical Psychology*. Sage. London.
- Borgman, Merja 1998: Miten sosiaalialan työntekijöiden ammatilliset tulkinnat rakentuvat? Stakes. Tutkimuksia 95. Gummerus. Jyväskylä.
- Borgman, Merja 2005: Sosiaalialan AMK-koulutuksen työelämävastaavuus vuosina 1992–2004. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke. Väliraportti. Sosiaali- ja terveysministeriö, Opetusministeriö, Euroopan sosiaalirahasto. Helsinki.
- Borgman, Merja 2006: Sosionomit AMK 2015. Teoksessa Vuorensyrjä, Matti & Borgman Merja & Kemppainen Tarja & Mäntysaari Mikko & Pohjola, Anneli: Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): loppuraportti. Opetusministeriö, Euroopan sosiaalirahasto, sosiaali- ja terveysministeriö, Suomen Kuntaliitto. Jyväskylän yliopisto. Sosiaalityön julkaisusarja 4. Tampere, 157–229.
- Boud, David & Feletti, Grahame 1998: Challenge of Problem Based Learning. Kogan Page Ltd. London.
- Braverman, Harry 1974: Labour and Monopol Capital. Monthly Review Press. New York, London.
- Burawoy, Michael 1979: Manufacturing Consent. Changes in the Labour Process under Monopoly Capitalism. The University of Chigago Press. Chicago.
- Burawoy, Michael 1985: The Politics of Production. Factory Regimes under Capitalism and Socialism. Verso. London.
- Burr, Vivien 1995: An Introduction to Social Constructionism. Routledge. London.

- Carton, Michel 1984: Education and the world of work. Studies and surveys in comparative education. Unesco. Paris.
- Casey, Catherine 1995: Work, Self and Society after Industrialism. Routledge. London.
- Casey, Mary Anne 2000: Overview of Focus Groups. Teoksessa Krueger, Richard A. & Casey, Mary Anne: Focus Groups. 3rd Edition. A Practical guide for Applied Research. Sage. Thousand Oaks, London and New Delhi, 3–19.
- Castells, Manuel 2000: The Rise of the Network Society. Second edition. Blackwell Publishers Ltd. Oxford.
- Clarke, Alan & Dawson, Ruth 1999: Evaluation Research. An Introduction to Principles, Methods and Practice. Sage. London, Thousand Oaks and New Delhi.
- Clarke, John & Newman, Janet 1997: The Managerial State. Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare. Sage. London.
- Cobb, Paul 1999: Where is the mind? Teoksessa Murphy, Patricia (toim.): Learners, learning and assessment. Paul Champman publishing. London, 135–150.
- Cooke, Philip 1983: Labourmarket Discontinuity and Spatial Development. Progress in Human Geography 7 (4), 543–565.
- Dewey, John 1933: How we Think. D.C. Heath. Boston.
- Dewey, John 1938: Experience and Education. Collier MacMillan. London.
- Dewey, John 1953: The School and Society. Chigago.
- Dewey, John 1984: The Philosophy of John Dewey. Two Volumes in One. 1. The Structure of Experience, 2. The Lived Experience. McDermott, John J. (toim.): The Philosophy of John Dewey. London.
- Drew, Paul & Heritage, John 1992: Analyzing Talk at Work: An Introduction. Teoksessa Drew, Paul & Heritage, John (toim.): Talk at Work. Interaction in Institutional Settings. Cambridge, 3–65.
- Durkheim, Emile 1990: Sosiaalisesta työnjaosta. Suom. Seppo Randell. Gaudemus. Helsinki. Alkuperäisteos 1893: De la division du travail social e'tude sur l'organization des socie'te's superieures.
- Edwards, Derek 1997: Discourse and Cognition. Sage. London.
- Edwards, Derek & Potter, Jonathan 1992: Discursive Psychology. Sage. London.
- Ek, Ellen & Saari, Erkki & Viinamäki, Leena & Sovio, Ulla & Järvelin, Marjo-Riitta 2004: Nuorten aikuisten työelämästä syrjäytyminen ja sosiaaliturvan käyttö. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 76. KELA. Tutkimusosasto. Helsinki.
- Ellström, Per-Erik 1994: Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv. Gotab. Stockholm.
- Ellström, Per-Erik 1997: The many Meanings of Occupational Competence and Qualification. Teoksessa Brown, Alan (toim.): Promotion vocational Educa-

- tion and Training: European Perspectives. Tampereen yliopiston opettajan-koulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 17.
- Ellström, Per-Erik 1998: The many Meanings of Occupational Competence and Qualification. Teoksessa Nijhof, Wim. J. & Streumer, J. N. (toim.): Key Qualifications in Work and Education. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht.
- Engeström, Yrjö 1987: Learning by expanding: An Activity theoretical Approach to Developmental Research. Orienta-Konsultit. Helsinki.
- Engeström, Yrjö 1995: Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki.
- Engeström, Yrjö 2004: Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Vastapaino. Tampere.
- Eraut, Michael 1994: Developing Professional Knowledge and Competence. The Falmer Press. London.
- Eräsaari, Risto 1998: The Displacement of Expertise. The Reflexionselite meet with Life Politics. Teoksessa Hänninen, Sakari (toim.): Displacement of Social Policies. University of Jyväskylä. SoPhi. Jyväskylä, 88–116.
- Eräsaari, Risto 1999: Menestysuniversumia merkitsemässä. Teoksessa Eräsaari, Risto & Lindqvist, Tuija & Mäntysaari, Mikko & Rajavaara, Marketta (toim.): Arviointi ja asiantuntijuus. Gaudeamus. Tampere, 145–168.
- Eräsaari, Risto 2003: Open-Context Expertise. Teoksessa Bammé, Arno (toim.): Yearbook of the Institute for Advanced Studies on Science, Technology and Society. Technik- und Wissenschaftsforschung Vol. 41. Profil. München-Wien, 31–65.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Tampere.
- Eteläpelto, Anneli 1992: Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa Ekola, Jorma (toim.): Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. WSOY. Juva.
- Eteläpelto, Anneli 1997: Asiantuntijuuden muuttuvat määrittelyt. Teoksessa Kirjonen, Juhani & Remes, Pirkko & Eteläpelto, Anneli (toim.). Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 86–102.
- Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi (toim.) 1999: Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. WSOY. Juva.
- Eteläpelto, Anneli & Kirjonen, Juhani & Lasonen, Johanna & Nuutinen, Anita & Tynjälä, Päivi 1995: Mitä on asiantuntijuus? Teoksessa Remes, Pirkko (toim.): Asiantuntijaksi oppiminen. Tutkimusohjelman lähtökohdat. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Työpapereita n:o 1. Jyväskylä, 1–2.
- Etzioni, Amitai (toim.) 1969: The Semi-Professions and their Organization. Teachers, Nurses, Social Workers. New York.

- Fairclough, Norman 1989: *Language and Power*. Longman. Singapore.
- Fairclough, Norman 1992: *Discourse and Social Change*. Cambridge.
- Fairclough, Norman 1997: *Miten media puhuu?* Suom. Virpi Blom & Kaarina Hazard. Vastapaino. Tampere.
- Filander, Karin 1996: Haasteita ja haastamista – kehittäjän työ ristikkäistarkastelussa. Teoksessa Kirjonen, Juhani & Heiskanen, Tarja & Filander, Karin & Hämäläinen, Anne (toim.): *Tila ajattelulle. Asiantuntijatyön kehykset julkisella sektorilla*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä.
- Filander, Karin 2006: Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa Mäkinen, Jarkko & Olkinuora, Erkki & Rinne, Risto & Suikkanen, Asko (toim.): *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. PS-kustannus. Jyväskylä, 43–60.
- Foucault, Michel 1972: *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. Tavistock. New York.
- Foucault, Michel 1980a: *Power/Knowledge*. Teoksessa Gordon, Colin (toim.): *Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. Harvester. Sussex.
- Foucault, Michel 1980b: *Tarkkailla ja rangaista*. Suom. Eevi Nivanka. Otava. Helsinki.
- Foucault, Michel 1983: *The Subject and Power*. Teoksessa Dreyfus, Hubert L. & Rabinow, Paul & Michel Foucault: *Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago.
- Foucault, Michel 1998: *Seksuaalisuuden historia*. Tiedon tahto. Nautintojen käyttö. Huoli itsestä. Suom. Kaisa Sivenius. Gaudeamus. Tampere.
- Foucault, Michel 2000: *Politics and the Study of Discourse*. Teoksessa Faubion, James D. (toim.): *Essential works of Foucault 1954–1984. Volume Three*. Penguin Books. Harmondsworth, 201–222.
- Fook, Jan 2000: *Deconstructing and reconstructing professional expertise*. Teoksessa Fawcett, Barbara ym. (toim.): *Practice and Research in Social Work*. Routledge. London and New York, 104–119.
- Freidson, Eliot 1994: *Professional Reborn*. Cambridge.
- Friman, Mervi 2004: *Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa*. Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research 234. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Fröhlich, Dieter & Pekruhl, Ulrich 1996: *Direct Participation and Organizational Change. Fashionable but Misunderstood*. European Foundation for the Improvement of Living and Working conditions. Dublin.
- Fuller, Alison & Unwin, Laura 1998: *Reconceptualizing apprenticeship. Exploring the Relationships between work and learning*. *Journal of Vocational Education and Training*. 50 (2), 153–172.

- Galperin, Piotr J. 1979: Johdatus psykologiaan. Suom. Riitta Kauppila & Klaus Helkama. Kansankulttuuri. Helsinki.
- Garrick, John 1999: The dominant discourses of learning at work. Teoksessa Boud, David & Garrick, John (toim.) *Understanding Learning at Work*. Routledge. London, 216–231.
- Garfinkel, Harold 1967: *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall. New York. (Paperback edition 1984: *Studies in Ethnomethodology*. Polity Press. Cambridge.)
- Gergen, Kenneth. J. 1994: *Realities and Relationships. Soundings in Social Construction*. Cambridge.
- Gergen, Mary M. 1988: Narrative Structures in Social Explanation. Teoksessa Antaki, Charles (toim.): *Analysing Everyday Explanation. A Casebook of Methods*. Sage. Worcester, 94–112.
- Giddens, Anthony 1981: Agency, Institution and Time-Space-Analysis. Teoksessa Knorr-Cetina & Karin D. & Cicoured, A. (toim.): *Advances in Social Theory and Methodology. Toward an Integration of Micro- and Macrosociologies*. Routledge & Kegan. Boston, London and Henley.
- Giddens, Anthony 1984: *The Constituion of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Polity Press. Cambridge.
- Giddens, Anthony 1994: *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Polity Press. Cambridge.
- Giddens, Anthony 1995: Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Beck, Ulrich & Giddens, Anthony & Lash, Scott: *Nykyajan jäljillä. Reflexiivinen modernisaatio*. Suom. Leevi Lehto. Vastapaino. Tampere.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. 1967: *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine. New York.
- Gramsci, Antonio 1979: Vankilavihkot. Böö, Mikael (toim.): *Vankilavihkot*. Kansankulttuuri Oy. Helsinki.
- Gramsci, Antonio 1982: Vankilavihkot. Valikoima 2. Böö, Mikael (toim.): *Vankilavihkot*. Kansankulttuuri Oy. Helsinki.
- Greenbaum, Thomas. L. 1998: *The Handbook for Focus Group Research*. Second Edition. Sage. Thousand Oaks, London and New Delhi.
- Griffiths, Toni & Guile, David 2004: *Learning through work experience for the knowledge Economy. Issues for educational Research and Policy*. Official Publications of the European Communities. Luxembourg.
- Grossan Mary M. & Lane, Henry W. & White, Roderick E. 1999: An organizational learning framework. From intuition to institution. *Academy of Management Review* 24 (3), 522–537.
- Habermas, Jürgen 1987: *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.

- Habermas, Jürgen 1994: Järki ja kommunikaatio. Kotkavirta, Jussi (toim.): Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981–89. Gaudeamus. Tampere.
- Hackling, Ian 1999: Social construction of what? Harvard University Press. Cambridge.
- Hakkarainen, Kai & Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse 2004: Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä. 6. uudistettu painos. WSOY. Porvoo.
- Hakkarainen, Kai & Palonen, Tuire & Paavola, Sami & Lehtonen, Erno 2004: Communities of networked Expertise. Professional and educational Perspectives. Elsevier. Oxford.
- Hallituksen esitys Eduskunnalle ammattikorkeakoululaiksi ja laiksi ammatillisesta opettajankoulutuksesta. HE 206/2002.
- Hammersley, Martin & Atkinson, Paul 1993: Ethnography Principles in Practice. Routledge. London.
- Haverinen, Riitta 2005: Toimintaympäristöt sosiaalityön käytäntötutkimuksen haasteena. Teoksessa Satka, Mirja & Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Nyland, Marianne & Hoikkala, Susanna (toim.): Sosiaalityön käytäntötutkimus. Palmenia-kustannus. Helsinki, 99–123.
- Heino, Tarja 1997: Asiakkuuden hämäryys lastensuojelussa. Stakes. Tutkimuksia 77. Gummerus. Jyväskylä.
- Helakorpi, Seppo 1997: Taitojen oppiminen ja ammattitaito. Teoksessa Helakorpi, Seppo & Olkinuora, Anita: Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. WSOY. Porvoo, 78–80.
- Helakorpi, Seppo 1999: Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen. Hämeen ammattikorkeakoulu. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D:119. Hämeenlinna.
- Helakorpi, Seppo 2006: Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkaluja osaamisen johtamiseen. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna.
- Helle, Laura & Tynjälä, Päivi & Vesterinen, Pirkko 2004: Työelämäprojekti oppimisympäristönä. Teoksessa Tynjälä, Päivi, Välimaa Jussi & Murtonen, Mari (toim.): Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Opetus 2000. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. PS-kustannus. Juva, 255–271.
- Hepburn, Alexa & Potter, Jonathan 2004: Discourse analytic practice. Teoksessa Seale, Clive & Silverman, David & Gubrium, Jaber F. & Gobo, Gianpietro (toim.): Qualitative research practice. Sage. London.
- Herranen, Jatta 2003: Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 85. Joensuu.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2001: Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki.

- Hodson, Randy & Sullivan, Teresa 1990: *The Social Organization of Work*. Wadsworth. Belmont.
- Holstein, James & Miller, Gale (toim.) 1993: *Reconsidering Social Constructionism. Debates in Social Problems Theory*. Aldine de Gruyter. New York.
- Holstein, James & Miller, Gale 1997: *Introduction: Social Problems as Work*. Teoksessa Miller, Gale & Holstein, James (toim.): *Social Problems in Everyday Life. Studies of Social Problems Work*. Greenwich.
- Honkakoski, Arja 1995: *Sosiaalialan työn toiminnan todellisuus, ammattitaito ja koulutus. Opetushallituksen julkaisuja 1*. Helsinki.
- Horsma, Teija 2004: *Sosiaalityö ja sosiaaliohjaus sosiaalihuollossa. Teoksessa Sosiaalihuollon tehtävä- ja ammattirakenteen kehittämisprojekti. Loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriö*. Helsinki.
- Hutchby, Ian and Wooffitt, Robin 1998: *Conversation analysis: Principles, practices and applications*. Polity Press. Cambridge.
- Hyrkkänen, Ursula 2007: *Käsityksistä ajatuksen poluille. Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminnan kehittäminen*. Helsingin yliopisto. Helsinki.
- Illeris, Knud 2002: *The Three Dimensions of Learning*. Roskilde University. Roskilde.
- Isokorpi, Tia 2003: *Ohjaus vuorovaikutuksena ammattikorkeakouluyhteisössä. Teoksessa Kotila, Hannu (toim.): Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajan-kohtaisia puheenvuoroja*. Edita. Helsinki, 111–127.
- Jaakkola, Raimo 1995: *Työelämän ja koulutuksen käsitteistöä. Miten käsitteitä voitaisiin jäsentää ammattitutkintojen kehittämiseksi? Teoksessa Turpeinen, Ritva (toim.): Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita. Opetushallitus*. Helsinki, 113–127.
- Jatinen, Päivi 1999: *Synergian siemenet ja torajyvät. Tutkimus monialaisen ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurista. Turun yliopiston julkaisusarja C, osa 148*. Turku.
- Jarret, Robin 1993: *Focus Group Interviewing with Low Income Minority Populations*. Teoksessa Morgan, David L. (toim.): *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art*. Sage. Newbury Park.
- Jokinen, Arja 1999a: *Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero: Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino*. Tampere, 37–53.
- Jokinen, Arja. 1999b: *Vakuutteleavan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.): Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino*. Tampere, 126–157.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi 1991: *Pohjimmaiset asuntomarkkinat. Diskurssianalyysi kuntatason viranomaiskäytännöistä. Sosiaaliturvan Keskusliitto*. Joutsa.

- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi 1993: Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino. Tampere, 75–107.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi 1996: Merkitykset ja vuorovaikutus – Poimintoja asunnottomuuspuheiden kulttuurisesta virrasta. *Acta Universitatis Tamperensis*. Ser A vol 510. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero: Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino. Tampere, 54–97.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 1993a: Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino. Tampere.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 1993b: Johdanto. Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 1993: Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino. Tampere, 9–14.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 1993c: Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero: Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino, Tampere, 17–45.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 1999: Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino. Tampere.
- Jokinen, Arja & Suoninen, Eero & Wahlström, Jarl 2000: Miten tavoittaa auttamistyön ydintä? Teoksessa Jokinen, Arja & Suoninen, Eero (toim.): Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta. Vastapaino. Tampere, 16–33.
- Juhila, Kirsi 1993: Miten tarinasta tulee tosi? Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa. Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero: Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino. Tampere, 151–186.
- Juhila, Kirsi 1999: Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Tilanteisesta kulttuuriseen kontekstiin. Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.): Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino. Tampere, 160–195.
- Juhila, Kirsi 1999: Tutkijan positiot. Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero: Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino. Tampere, 201–231.
- Juhila, Kirsi 2004a: Leimattu identiteetti ja vastapuhe. Teoksessa Jokinen, Arja & Huttunen, Laura & Kulmala, Anna (toim.): Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. *Gaudeamus*. Tampere, 20–32.
- Juhila, Kirsi 2004b: Sosiaalityön vuorovaikutuksen tutkimus. Historiaa ja nykysuuntauksia. *Janus* 12 (2), 155–183.
- Juhila, Kirsi 2006: Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat. Vastapaino. Tampere.

- Juhila, Kirsi 2008: Aikuisten parissa tehtävän sosiaalityön paikka. Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi (toim.): Sosiaalityö aikuisten parissa. Vastapaino. Tampere, 48–81.
- Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 1999: Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.): Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino. Tampere, 233–252.
- Juhila, Kirsi & Pösö, Tarja 2000: Auttamisen organisaatiot ja ongelmien tulkinnot. Teoksessa Jokinen, Arja & Suoninen, Eero (toim.): Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta. Vastapaino. Tampere, 35–63.
- Julkunen, Raija 1994: Hyvinvointivalttiollisen professioprojektin katkos. Tiede ja edistys 3, 200–213.
- Julkunen, Raija 2001a: Ammatti jälkiammatillisessa työelämässä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3 (2), 16–23.
- Julkunen, Raija 2001b: Suunnanmuutos. 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa. Vastapaino. Tampere.
- Julkunen, Raija 2003: Työ –elämää ja politiikkaa. Teoksessa: Helne, Tuula & Julkunen, Raija & Kajanoja, Jouko & Laitinen-Kuikka, Sini & Silvasti, Tiina & Simpura, Jussi: Sosiaalinen politiikka. WSOY. Helsinki.
- Julkunen, Raija 2004: Hyvinvointipalvelujen uusi politiikka. Teoksessa Henriksen, Lea & Wrede, Sirpa (toim.): Hyvinvointityön ammatit. Gaudeamus. Helsinki, 168–184.
- Julkunen, Raija 2007: Työ – talouden ja minän välissä. Teoksessa Eteläpelto, Anneli, Collin, Kaija & Saarinen, Jaana (toim.): Työ, identiteetti ja oppiminen. WSOY. Helsinki, 18–48.
- Julkunen, Raija 2008: Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Vastapaino. Tampere.
- Järvinen, Annikki & Koivisto, Tapio & Poikela, Esa 2000: Oppimisen kontekstuaalisuus. Teoksessa Järvinen, Annikki & Koivisto, Tapio & Poikela, Esa: Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva.
- Järvinen, Marjo-Riitta 1995: Ammattikorkeakoulut ja yhteensulauttaminen Suomessa. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 27. Turku.
- Järvinen, Marjo-Riitta 1997: Eriytyneistä kouluista laaja-alaisia oppimiskeskuskoita? Ammatillisten oppilaitosten yhdistäminen suomalaisen koulutuspolitiikan välineenä 1900-luvulla. Turun yliopisto. Sarja C. Osa 135. Turku.
- Karila, Kirsti & Ropo, Eero 1997: Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa. Teoksessa Kirjonen, Juhani & Remes, Pirkko & Eteläpelto, Anneli (toim.): Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä, 149–155.

- Karvinen, Synnöve 1993: Reflektiivinen ammatillisuus sosiaalityössä. Teoksessa Granfelt, Riitta & Jokiranta, Harri & Karvinen, Synnöve & Matthies, Aila-Leena & Pohjola, Anneli (toim.): *Monisärmäinen sosiaalityö. Sosiaaliturvan Keskusliitto*. Helsinki, 17–51.
- Karvinen, Synnöve 1996: Sosiaalityön ammatillisuus modernista professionaalisuudesta reflektiiviseen asiantuntijuuteen. *The Ideas of Professional Method and Reflective Practice in Social Work from Modern Professionalism to New Expertise. Social Sciences*. Kuopio University Publications E. Kuopio.
- Karvinen, Synnöve 1999: Sosiaalityön tutkimuksen jännitekenttä. *Janus* 7 (4), 379–385.
- Karvinen-Niinikoski, Synnöve 2005: Reflektiivisyys ja asiantuntijuus. STAKES. FinSoc. Sosiaalialan menetelmien arviointi 2/2005. Kajaani, 18–21.
- Kasvio, Antti 1995: Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämän muutokset ja kehittämisen mahdollisuudet. *Gaudeamus*. Jyväskylä.
- Kempe-Hakkarainen, Tarja & Laakso, Riitta 2001: Sosiaalipedagogiikka alue-työssä. Teoksessa Jämsen, Arja (toim.): *Sosiaalialan amk-pedagogiikkaa koke-massa. Sosiaalialan AMK-verkoston julkaisu*. Rovaniemi, 100–108.
- Kempainen, Tarja & Koskinen, Simo & Pohjola, Anneli & Urponen, Kyösti 1998: Sosiaalityö epävarmuuden oloissa. *Lapin yliopiston yhteiskuntatieteel-lisiä julkaisuja B 28*. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Kilpiäinen, Seppo 2003. Odotetaan käytäntöä ja saadaan teoriaa. Tutkimus Ke-mi-Tornion ammattikorkeakoulun terveysalan opiskelijoiden käsityksistä ja kokemuksista opetuksesta ja ohjauksesta vuosina 1995–1997 ja 2000–2001. *Acta Universitatis Lapponiensis* 59. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Kirjonen, Juhani 1997: Asiantuntijaksi työelämään. Teoksessa Kirjonen, Juhani & Remes, Pirkko & Eteläpelto, Anneli (toim.): *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.
- Kivipelto, Minna 2004: Sosiaalityön ammattilaisten yhteiskunnalliset orientaatiot ja työn kehittämisen haasteet. *Janus* 12 (4), 342–358.
- Kitzinger, Jenny 1994: The methodology of focus groups. The importance of interactions between research participants. *Sociology of Health and Illness* 16 (1), 21–103.
- Koistinen, Paula & Vuokila-Oikonen, Päivi 2008: Opettajien käsityksiä työelä-män oppimisympäristöistä. Teoksessa Töytäri-Nyrhinen, Aija (toim.): *Osaa-misen muutosmatkalla*. Edita. Helsinki, 126–139.
- Koistinen, Pertti 1999: Työpolitiikan perusteet. WSOY. Juva.
- Kolb, David. A. 1984: *Experiential learning: Experience as a Source of learning and Development*. Prentice Hall. Englewood Cliffs.
- Konttinen, Esa 1996: Professioiden aikakausi? Teoksessa Pirttilä, Ilkka & Kont-tinen, Esa & Nuotio, Jaakko & Turjanmäki, Erkki: *Asiantuntijuuden anato-*

- mia. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B. Selosteita ja oppimateriaalia 3. Joensuu, 11–27.
- Konttinen, Esa 1997: Professionaalinen asiantuntijatyö ja sen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa Kirjonen, Juhani & Remes, Pirkko & Eteläpelto, Anneli (toim.): Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä, 48–60.
- Konttinen, Esa 1999: Säätyläisammattista asiantuntijaksi. Teoksessa Hakonen, Sinikka (toim.): Sinä poljet – minä ohjaan. Sosiaalialan käytännön ohjauksen teoreettisia perusteita. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 2, 48–65. Jyväskylä.
- Konttinen, Esa & Pirttilä, Ilkka 1996: Asiantuntijuuden muodonmuutos? Teoksessa Pirttilä, Ilkka & Konttinen, Esa & Nuotio, Jaakko & Turjanmäki, Erkki: Asiantuntijuuden anatomia. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B. Selosteita ja oppimateriaalia 3. Joensuu, 9–10.
- Komulainen, Katri 2000: Kertomukset, elämänmetaforat ja ydinretoriikat ohjauksen apuvälineinä. Teoksessa Onnismäki, Jussi & Pasanen, Heikki & Spangar, Timo (toim.): Ohjaus ammattina ja tieteenalana, osa 1: Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Kotila, Hannu 2000: Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksia opetus suunnitelmasta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 214.
- Kotila, Hannu 2004: Tutkimus- ja kehitystoiminnan haasteet ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Kotila, Hannu & Mutanen, Arto (toim.): Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Edita. Helsinki, 11–21.
- Korhonen, Kristiina & Mäkinen, Raimo & Valkonen, Sakari 1999: Kaupallisen korkea-asteen tutkinnolla työelämään. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusluentoja 9.
- Korhonen, Kristiina & Mäkinen, Raimo & Valkonen, Sakari 2001. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkinnolla työelämään. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusluentoja 13.
- Knights, David & Willmott, Hugh 1989: Power and Subjectivity at Work: From Degradation to Subjugation in Social Relations. *Sociology* 23 (4), 534–538.
- Knodel, John 1993: The Design and Analysis of Focus Group Studies – a Practical Approach. Teoksessa Morgan, David L. (toim.): Successful Focus Groups. Sage. London.
- Krueger, Richard A. 1994: Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research. Sage. Thousand Oaks, London and New Delhi.
- Kröger, Teppo 2004: Sosiaalipalvelujen tutkimus ja sosiaalityö. *Janus* 12 (2), 200–216.
- Kulmala, Anna 2003: Ulkopuolisuuden paikat – Metaforat kokemusten kerronnan välineinä omaelämäkerrallisissa kirjoituksissa. *Janus* 11 (4), 319–332.

- Kulmala, Anna 2006: Kerrottuja kokemuksia leimatusta identiteetistä ja toiseudesta. *Acta Universitatis Tamperensis* 1148. Tampere.
- Kurtakko, Kyösti & Mutka, Juha 1996: Opettajan työ ammattikorkeakoulussa. Amk-opettajan työtä kuvaava 1. osaraportti. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 22. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Käyhkö, Riitta 2007: ”Positiivinen suhtautuminen edesauttaa kehittymistä”. Ammattikorkeakoulu asiantuntijuuden kehittäjänä opiskelijoiden käsitysten mukaan. *Acta Universitatis Lapponiensis* 122. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Könnilä, Paula 1999: Sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulutus muuttuvassa ympäristössä. *Acta Universitatis Tamperensis* 646. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Könnilä, Paula & Siira, Helena 2001: Yhteistyön perustat ja jännitteet. Teoksessa Jämsen, Arja (toim.): Sosiaalialan amk-pedagogiikkaa kokemassa. Sosiaalialan AMK-verkoston julkaisu. Rovaniemi.
- L 255/1995. Laki ammattikorkeakouluopinnoista.
- L 351/2003. Ammattikorkeakoululaki.
- Laakkonen, Raijaliisa 1999: Ammattikorkeakoulureformi ja opettajan työn muutos. Opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulukokeilun toteuttamisesta Keski-Pohjanmaalla vuosina 1993–1997. *Acta Wasensis* 67. Vaasan yliopisto. Vaasa.
- Laakkonen, Raijaliisa 2003: Muuttuva opettajuus. Teoksessa Kotila, Hannu (toim.): Ammattikorkeakouluopedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja. Edita. Helsinki, 273–283.
- Laine, Terhi 2005: Turvakotityön käytännöt. Asiantuntijuus ja sukupuolen merkitykset. Diakonia ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Laitinen, Merja 2004: Häväistyt ruumiit, rikotut miehet. Tutkimus lapsina läheissuhteissa seksuaalisesti hyväksikäytettyjen naisten ja miesten elämästä. Vastapaino. Tampere.
- Laitinen-Väänänen, Sirpa & Majuri, Martti & Vanhanen-Nuutinen, Liisa 2008: Ammattikorkeakouluopettajuudelle työelämän kehittämistehtävissä rakentuvat merkitykset. Teoksessa Töytäri-Nyrhinen, Aija (toim.): Osaamisen muutosmatkalla. Edita. Helsinki, 101–111.
- Lampinen, Osmo 2000: Ammattikorkeakoulujen tulevaisuuden näkymät. Teoksessa Volanen, Matti Vesa: Kokeiluista reformeiksi. Tuloksia ja johtopäätöksiä nuorisosaasteen koulutuskokeiluista ja ammattikorkeakoulureformista. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä, 125–131.
- Launis, Kirsti 1997: Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa Kirjonen, Juhani & Remes, Pirkko & Eteläpelto, Anneli (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 122–133.

- Lave, Jean & Wenger, Etienne 1991: *Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne 1999: *Legitimate peripheral participation in Communities of Practice*. Teoksessa McCormick, Robert and Paechter, Carrie: *Learning and Knowledge*. The Open University. Paul Chapman. London.
- Layder, Derek 1993: *New Strategies in Social Research. An Introduction and Guide*. Polity Press. Cambridge.
- Lehtinen, Erno & Palonen, Tuire 1999: Kognitio, käytäntö ja kulttuuri: Lintubongarin pidempi oppimäärä. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi (toim.): *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY. Juva, 146–159.
- Lehtonen, Mikko 2000: *Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia*. 4. painos. Vastapaino. Tampere.
- Leonard, Peter 1997: *Postmodern welfare. Reconstructing an Emancipatory Project*. Sage. London.
- Leontjev, Aleksei 1977: *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Kansankulttuuri Oy. Kuopio.
- Leontjev, Aleksei 1981: *Problems of the development of the mind*. Progress Publishers. Moscow.
- Leväsvirta, Leena 1999: Kuntien hallinto muuttuvassa toimintaympäristössä. Kunnallisten luottamushenkilöiden ja viranhaltijoiden roolit sekä niiden yhteensopivuus toimintaympäristön kanssa. Suomen Kuntaliitto 114/1999. Helsinki.
- Lewin, Kurt 1951: *Field Theory in Social Sciences*. Harper & Row. New York.
- Luukkainen, Olli 2004: *Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Acta Universitatis Tamperensis 986. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Luukkainen, Olli 2007: *Opettajankouluttajan osaamistarpeita*. Teoksessa Saari, Seppo & Tapio Varis (toim.): *Ammatillinen kasvu. Professional growth*. Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus Hämeenlinna. OKKA – Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö. Keuruu, 155–162.
- Mantra. Saatavissa: <http://www.google.fi/Mantra/>. [Viittauspäivä 26.6.2008].
- Metsämuuronen, Jari 1998: *Maailma muuttuu – miten muuttuu sosiaali- ja terveysala?* Sosiaali- ja terveysministeriö, Opetushallitus, STAKES, Suomen Kuntaliitto ja Työministeriö. ESR-julkaisut 39. Helsinki.
- Miettinen, Reijo 1998: *Miten kokemuksesta voi oppia? – Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa*. Aikuiskasvatus 18 (2), 84–97.
- Miles, Matthew & Huberman, A. Michael 1994: *Qualitative Data analysis. An expanded Sourcebook*. Sage. Thousand Oaks.

- Miller, Gale & Holstein James A. 1993: *Reconsidering Social Konstruktionism*. Teoksessa Holstein, James A & Miller, Gale (toim.): *Reconsidering Social Constructionism*. *Debates in Social Problems Theory*. Aldine de Gruyter. New York, 5–24.
- Moilanen, Liisa 2007: Työelämän muutoksen ristiaallokko – Epävarmuudesta eettiseen? Teoksessa *Työmurroksessa*. Artikkelikokoelma. Koonneet Antti Kasvio ja Johanna Tjäder. Työterveyslaitos. Helsinki.
- Moisio, Pasi 2007: Sosiaalinen liikkuvuus ja mahdollisuuksien tasa-arvo 2000-luvun Suomessa. Teoksessa Kautto, Mikko (toim.): *Suomalaisten hyvinvointi*. STAKES. Vaajakoski, 264–281.
- Morgan, David 1997: *Focus Groups as Qualitative Research*. Sage. Thousand Oaks.
- Morse, Janice M. & Richards, Lyn 2002: *Read me First for a User's Guide to Qualitative Methods*. Sage. Thousand Oaks, London and New Delhi.
- Mutka, Ulla 1998: Sosiaalityön neljäs käänne. Asiantuntijuuden mahdollisuudet vahvan hyvinvointivaltion jälkeen. Jyväskylän yliopisto. SoPhi.
- Mäntylä, Ritva 2007: Ammatillinen kasvu ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Saari, Seppo & Varis, Tapio (toim.): *Ammatillinen kasvu*. Professional growth. Professori Pekka Ruohotien juhla-kirja. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. OKKA- Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö. Keuruu, 92–101.
- Mäntysaari, Mikko & Haaki, Raili 2007: Suomalainen sosiaalityön väitöskirja-tutkimus vuosina 1982–2006. *Janus* 15 (4), 357–366.
- Mönkkönen, Kaariina 2001: Kun kumpikaan ei tiedä. Yhteistoiminnallisuus ja dialogisuus auttamistarinoiden retoriikassa. *Yhteiskuntapolitiikka* 66 (5), 432–446.
- Möttönen, Sakari 2005: Uusi paikallinen hallintatapa kuntien ja kolmannen sektorin yhteistyössä. Teoksessa Möttönen, Sakari & Niemelä, Jorma: *Kunta ja kolmas sektori*. Yhteistyön uudet muodot. PS-kustannus. Keuruu, 79–129.
- Nazari, Ahmad 2007: EFL Teachers' Perception of the Concept of Communicative Competence. *ELT Journal* 61 (3), 202–210.
- Niemi-Väkeväinen, Leena 1998: Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Kouluttautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 140. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Niemi, Leena 2008: Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen vakiintuminen. Teoksessa Viinamäki, Leena (toim.): *14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä*. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 2/2008.
- Niiranen-Linkama, Päivi 2005: Sosiaalisen transformaatio sosiaalialan asiantuntijuuden diskurssissa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 272. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

- Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hirohito 1995: *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press. Oxford.
- Nonaka, Ikujiro & Konno, Noburo & Toyama, Ryoko 2001: Emergence of "BA". A conceptual framework for the continuous and self-transcending process of knowledge creation. Teoksessa Nonaka, Ikujiro & Nishiguchi, Toshihiro (toim.): *Knowledge Emergence. Social, technical and evolutionary Dimensions of Knowledge creation*. Oxford University Press. Oxford.
- Nykysuomen sanakirja 1992: Osa IV. WSOY. Porvoo.
- Ojanen, Sinikka 2000: Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. *Palmenia-kustannus*. Helsinki.
- Onnismaa, Jussi 2003: Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisuja 91.
- Parton, Nigel & O'Byrne, Patrick 2000: *Constructive Social Work. Towards a New Practice*. Macmillan. London.
- Patton, Michael Quinn 1990: *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Toinen painos. Sage. Newbury Park, London and New Delhi.
- Patton, Michael Quinn 1997: *Utilization Focused Evaluation. The new Centure Text*. Kolmas painos. Sage Publications. Thousand Oaks, London and New Delhi.
- Payne, Malcolm 1997: *Modern Social work Theory*. Second edition. Macmillan. London.
- Peavy, R. Vance 1997: *SocioDynamic Counselling. A Constructivist Perspective for the Practice of Counselling for the 21 Century*. Trafford Publishing. Victoria.
- Peavy, R. Vance 2000: Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Teoksessa Onnismaa, Jussi & Pasanen, Heikki & Spangar, Timo (toim.): *Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa 1: Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Pekarsky, Daniel 1990: Dewey's Conception of Growth Reconsidered. *Educational Theory* 40 (3), 283–294.
- Peltokallio, Liisa 2001: Nyt olisi pysähtymisen paikka: fysioterapian opettajien työhön liittyviä kokemuksia terveysalan ammatillisessa koulutuksessa. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 74.
- Peltari, Paula 1997: Sairaanhoidajan työn nykyiset ja tulevaisuuden kvalifikaatiovaatimukset. Tampereen yliopisto. Hoitotieteen laitos. STAKES. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 80. Jyväskylä.
- Perelman, Chaim 1996: *Retoriikan valtakunta*. Suom. Leevi Lehto. Vastapaino. Tampere.

- Piaget, Jean 1950: *The Psychology of Intelligence*. Harcourt Brace & Co. New York.
- Pohjola, Anneli 1998: Projektitoiminta oppimisena. Teoksessa Pohjola, Anneli & Hokkanen, Liisa (toim.): *Projektit paikallisena jatkuvuutena*. Hyvinvointipalveluprojekti osaraportti 7. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja N:o 56. Rovaniemi.
- Pohjola, Anneli 1999: Työmarkkinavalmiuksien reunaehdot. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 29. Rovaniemi.
- Pohjola, Anneli 2003: Sosiaalityön koulutuksen tila ja paikka. Teoksessa Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli (toim.): *Sosiaalisen vaihtuvat vastuut*. PS-kustannus. Juva, 145–162.
- Pohjola, Anneli 2004: Moniammatillinen asiantuntijuus. Teoksessa Virtanen, Päivi (toim.): *Verkostoituva asiakastyö*. Kirjayhtymä Oy. Helsinki, 110–126.
- Pohjola, Anneli 2007a: Merkintöjä sosiaalityön asiantuntijuudesta. Teoksessa Vesterinen, Kerttu (toim.): *Kiitos kysymyksestä*. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja. 27. Rovaniemi.
- Pohjola, Anneli 2007b: Eettisyyden haaste tutkimuksessa. Teoksessa Viinämäki, Leena & Saari, Erkki (toim.): *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Tammi. Helsinki, 11–29.
- Pohjonen, Petri 2007: Ammatillinen osaaminen työelämän kehittäjänä. Teoksessa Saari, Seppo & Varis, Tapio (toim.): *Ammatillinen kasvu*. Professional Growth. Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Tampereen yliopisto. Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. OKKA – Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö. Keuruu.
- Polanyi, Michael 1967: *The Tacit Dimension*. Routledge & Kegan Paul Ltd. London.
- Pomerantz, Anita 1986: Extreme Case Formulation. A Way of Legitimizing Claims. *Human Studies* 9, 219–229.
- Potter, Jonathan 1996: *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Konstruktion*. Sage. London.
- Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret 1987: *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behavior*. Sage. London.
- Puchta, Claudia & Potter, Jonathan 2004: *Focus Group Practice*. Sage. London, Thousand Oaks and New Delhi.
- Rantala, Kati & Sulkunen, Pekka 2006 (toim.): *Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia*. Gaudeamus. Helsinki.
- Rantalaiho, Liisa 2004: Loppusanat. Teoksessa Henriksson, Lea & Wrede, Sirpa (toim.): *Hyvinvointityön ammatit*. Gaudeamus. Helsinki, 235–242.

- Rantanen, Teemu & Toikko, Timo 2008: Sosionomin (AMK) osaaminen ja sosiaalityön tutkimus. Teoksessa Viinamäki, Leena (toim.): 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja sarja A. Raportteja 2/2008. Anjalankoski, 88–96.
- Rask, Maija 2000: Ammattikorkeakoululaitoksen vakiintuminen ja uudet haasteet. Teoksessa Liljander, Juha-Pekka (toim.): Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene. Edita. Helsinki, 31–41.
- Raudaskoski, Leena 2000: Ammattikorkeakoulujen toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 166. Jyväskylä.
- Rauhala, Pentti 2007: John Dewey ammattikorkeakoulupedagogiikan oppi-isänä. Teoksessa Saari, Seppo & Varis, Tapio (toim.): Ammatillinen kasvu. Professional Growth. Professori Pekka Ruohotien juhla-kirja. Tampereen yliopisto. Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. OKKA – Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö. Hämeenlinna, 165–169.
- Raunio, Kyösti 2000: Jälkipositivismi, konstruktionismi ja monet tiet sosiaalityön tiedonmuodostuksessa. Janus 8 (4), 321–339.
- Raunio, Kyösti 2004: Olennainen sosiaalityössä. Gaudeamus. Helsinki.
- Rautajoki, Arto 2001: Projektit siltana. Teoksessa Jämsen, Arja (toim.): Sosiaalialan amk-pedagogiikkaa kokemassa. Sosiaalialan AMK-verkosto. Rovaniemi, 43–55.
- Rhodes, Carl & Scheeres, Hermine 2004: Developing people in organizations: working identity. Studies in Continuing Education 26 (2), 175–193.
- Rinne, Päivi 2009: Matkalla muutokseen. Sosiaalialan projektitoiminnan perustelut, tavoitteet ja toimintatavat Sosiaaliturva-lehden kirjoituksissa 1990-luvulla. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 356. Jyväskylä.
- Rissanen, Riitta 2003: Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Acta Universitatis Tampereensis 970. Tampere.
- Roos, Jeja-Pekka 1987: Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 454. Hämeenlinna.
- Rose, Nikolas 1994: Expertise and the government conduct. Studies in Law, Politics and Society 14, 359–397.
- Rose, Nikolas 1995: Eriarvoisuus ja valta hyvinvointivaltion jälkeen. Teoksessa Eräsaari, Risto & Rahkonen, Keijo (toim.): Hyvinvointivaltion tragedia.

- Keskustelua eurooppalaisesta hyvinvointivalttiosta. *Gaudeamus*. Helsinki, 19–56.
- Ruohotie, Pekka 2002: Ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2, 8–15.
- Räikkönen, Timo 2007: Kollektiivinen koherenssi ja työn tulevaisuus – suomalaisten työkuultuurien muutokset ja potentiaaliset hyvinvointivaikutukset. Teoksessa *Työ murroksessa*. Artikkelikokoelma. Koonneet Antti Kasvio ja Johanna Tjäder. *Työterveyslaitos*, 227–239.
- Saaristo, Kimmo 2000: Avoin asiantuntijuus. Ympäristökysymys ja monimuotoinen ekspertiisi. *Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja* 66. Helsinki.
- Saaristo, Kimmo 2001: Kohti avointa asiantuntijuutta? *Lectio precursoria* Helsingin yliopistossa 22.9.2000. *Janus* (9) 1, 61–66.
- Salminen, Leena 2000: Hoitotyön opettajan muotokuva – opettajaan kohdistuvat vaatimukset ja niiden arviointi. *Akateeminen väitöskirja*. *Annales Universitatis Turkuensis* sarja C osa 158. Turun yliopisto. Turku.
- Sarbin, Theodore R. & Kitsuse, John I. 1994: *Constructing the Social*. Sage. London.
- Savonmäki, Pasi 2007: Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Schön, Donald 1983: *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Jossey-Bass. San Fransisco.
- Schön, Donald 1990: *Educating the reflective Practitioner*. Jossey-Bass. San Fransisco.
- Senge, Peter 1990: *The fifth discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. Century Business. London.
- Sennet, Richard 2007: *Uuden kapitalismin kulttuuri*. Suom. Kaisa Koskinen. Vastapaino. Tampere.
- Shotter, John 1993: *Conversational Realities – Constructing Life thorough Language*. Sage. London.
- Siltala, Pirkko 2004: Työnohjauksen välineet. Teoksessa *Onnismaa, Jussi & Pasanen, Heikki & Spangar, Timo (toim.): Ohjaus ammattina ja tieteenalana* 3. Ohjaustyön välineet. PS-kustannus. Juva, 241–253.
- Silverman, David 1985: *Qualitative Methodology and Sociology. Describing The Social World*. Gower. Aldershot.
- Silverman, David 1997: *Interpreting Qualitative Data, Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. Sage. London.
- Silverman, David 2000: *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. Sage. London, Thousand Oaks and New Delhi.

- Silverman, David 2001: *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. Second Edition. Sage. London, Thousand Oaks and New Delhi.
- Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kansallinen strategia 2000. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkosto 17.11.2000. Oulu.
- Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 43. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriö. Yliopistopaino. Helsinki.
- Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston projektiesitys opetusministeriölle opettajien koulutusohjelmaksi tavoitteena kehittää ammattikorkeakoulun toimintamallia, hakemuksen liite 5.3. 1997. Sosiaalialan AMK-verkosto.
- Sorge, Arndt & Streeck, Wolfgang 1988: *Industrial Relations and Technical Change. The Case for an Extended Perspective*. Teoksessa Hyman, Richard & Streeck, Wolfgang (toim.): *New Technology and Industrial Relations*. Basic Blackwell. Oxford, 19–47.
- Sosionomin (AMK) ydinosaaminen. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston raportti 2001. Työryhmä Borgman, Merja & Dal Maso, Riitta & Hakonen, Sinikka & Honkakoski, Arja (pj.) & Lyhty, Tuomo. Rovaniemi.
- Smith, Anthony & Webster, Frank 1997: *Conclusion: An Affirming Flame*. Teoksessa Smith, Anthony & Webster, Frank (toim.): *The Postmodern University? The Society for Research into higher Education*. Buckingham, 99–113.
- Spivey, Nancy Nelson 1997: *The constructivist metaphor. Reading, writing and the making of meaning*. Academic Press. San Diego.
- Stanton, Geoff 1995: *Curriculum implications*. Teoksessa Bruke John W. (toim.): *Competency based Education and Training*. 3. painos. Falmer Press. East Sussex, 95–101.
- Stenström, Marja-Leena & Laine, Kati & Valkonen, Sakari 2005: *Ammattikorkeakoulut väylänä työelämään*. Hallinnon ja kaupan, tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveysaloilta valmistuneiden työelämään sijoittuminen ja työelämätaidot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimus-
selosteita 21. Jyväskylä.
- Sulkunen, Pekka 1992: *Ryhmähaastattelujen analyysi*. Teoksessa Mäkelä, Klaus (toim.): *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Gaudeamus. Helsinki, 264–285.
- Sulkunen, Pekka 2000: *Ryhmähaastattelujen analyysi*. Teoksessa Mäkelä, Klaus (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Gaudeamus. Helsinki.
- Summa, Hilikka 1995: *Retoriikka ja argumentaatioanalyysi yhteiskuntatutkimuksessa*. Teoksessa Leskinen, Jaakko (toim.): *Laadullisen tutkimuksen riisteytasemalla*. Kuluttajantutkimuskeskus. Helsinki.

- Suoninen, Eero 1995: Miten rakennamme kulttuurin virtaa? Diskurssianalyttisen tutkimusotteen lähtökohtia. Teoksessa Leskinen, Jaakko 1995 (toim.): Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Kuluttajatutkimuskeskus. Helsinki.
- Suoninen, Eero 1997: Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä *Acta Universitatis Tampereensis* 580. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Taylor, Frederick W. 1947: *Scientific Management*. Harper & Brothers Publishers. New York.
- ten Have, Paul 2004: *Understanding qualitative research and ethnomethodology*. Sage. London.
- Thompson, Paul & Smith, Chris (2001): Follow the Redbrick Road. Reflections on Pathways in and out of the Labour Process Debate. *International Studies of Management & Organization* 30 (4), 40–67.
- Tiilikkala, Liisa 2004: Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 236. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Tulkki, Pasi 1993: Työelämän ja ammattikorkeakoulujen yhteys. Koulutussosilogian tutkimuskeskus. Raportteja 18. Turun yliopisto. Turku.
- Tuomela, Raimo 2002: *The Philosophy of Social Practices: A Collective Acceptance View*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli 2003: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Helsinki.
- Tutkimus- ja kehitystyö suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:7. Helsinki.
- Tynjälä, Päivi 1991: Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Tynjälä, Päivi 1999: Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Kirjayhtymä Oy. Helsinki.
- Tynjälä, Päivi & Collin, Kaija 2000: Koulutuksen ja työelämän yhteistyö –pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 293–306.
- Törrönen, Jukka 2005: Puhetapoja analysoimassa. Rajankäyntiä kriittisen diskurssianalyysin ja semioottisen sosiologian välillä. Teoksessa Räsänen, Pekka & Anttila, Anu-Hanna & Melin, Harri (toim.): *Tutkimus menetelmien pyörteissä*. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. PS-kustannus. Juva, 139–158.
- Urponen, Kyösti 1997: Kohti uutta aikaa. Analyysi suomalaisen yhteiskunnan muutoksesta ja sen haasteista sosiaalityölle ja -politiikalle. Opetusministeriön Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Uusitalo, Ilkka 2005: Työ tekijäänsä opettaa – sosionomi (AMK) asiantuntija-valmiuksia oppimassa. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 17. Turku.

- Valokivi, Heli 2004: Lainrikkokojan ääni auttamisjärjestelmässä. Teoksessa Jokinen, Arja & Huttunen, Laura & Kulmala, Anna (toim.): Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Gaudeamus. Helsinki, 115–133.
- Valtonen, Sanna 1998: Hyvä, paha media. Diskurssianalyysi kriittisen media-tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa Kantola, Anu & Moring, Inka & Väliaverronen, Esa (toim.): Media-analyysi – tekstistä tulkintaan. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Lahti.
- Varmola, Tapio 1995: Tiedekorkeakoulut ja ammattikorkeakoulut: eroja ja yhtäläisyyksiä. Teoksessa Aaltola, Juhani & Suortamo, Markku (toim.): Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita WSOY. Juva.
- Varmola, Tapio 1996: Markkinasuuntautuneen koulutuksen aikaan? *Acta universitatis Tampensis*, ser A vol. 524. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Varmola, Tapio 2002: Ammattikorkeakoulujen tulevaisuudennäkymiä. Teoksessa Liljander, Juha-Pekka 2002: Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. ARENE. Edita. Helsinki, 371–382.
- Vertanen, Ilkka 2002: Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Väitöskirja. Hämeen ammattikorkeakoulun, Tampereen yliopiston Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen ja Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 6/2002.
- Vesterinen, Marja-Liisa 2002: Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 196. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Vesterinen, Pirkko 2001: Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 189. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Viinamäki, Leena 2008: Sosionomi (AMK) koulutus- ja työmarkkinakansalaisena. Teoksessa Viinamäki, Leena (toim.): 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. Anjalankoski, 190–202.
- Virokannas, Elina 2004: Normaalin rajan molemmilla puolilla. Tutkimus huumehoitoyksikön nuorten identiteettien rakentumisesta. Stakes. Tutkimuksia 144. Gummerus. Saarijärvi.
- Virolainen, Maarit & Valkonen, Sakari 2002: Ammattikorkeakouluista ja yliopistoista työelämään. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuselosteita 16.
- Volanen, Matti-Vesa 1992: Teorian ja käytännön välisestä suhteesta ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Lasonen, Johanna & Mäkinen, Raimo & Korhonen, Kristiina (toim.): Opistosta ammattikorkeakouluksi. Jyväskylän yliopisto.

- Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 73, 85–94.
- Vuorensyrjä, Matti & Borgman, Merja & Kemppainen, Tarja & Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli 2006: Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): loppuraportti. Sosiaalityön julkaisusarja 4. Jyväskylän yliopisto.
- Vygotsky, Lev 1979: *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Cambridge.
- Väärälä, Reijo 1993: Ammatin opettamisen murros. Teoksessa Salminen, Hannele (toim.): *Haasteita sosiaali- ja terveydenhuollon koulutukselle*. Opetushallitus. Helsinki, 13–23.
- Väärälä, Reijo 1995: Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot. *Acta Universitatis Lapponiensis* 9. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Väärälä, Reijo 1998: Pätevyys ja ammatillinen muutos. Teoksessa Räisänen, Anu (toim.): *Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*. Opetushallitus. Arviointi 2/1998, 21–33.
- Wenger, Etienne 1998: *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Wetherell, Margaret 2001: *Themes in Discourse Research: The Case of Diana*. Teoksessa Wetherell, Margaret & Taylor, Stephanie & Yates, Simeon J. (2001): *Discourse Theory and Practice. A Reader*. Sage. London, 14–28.
- Widdicombe, Sue 1995: *Identity, Politics and Talk: A Case for the Mundane and the Everyday*. Teoksessa Wilkinson, Sue & Kitzinger, Celia (toim.) *Feminism and Discourse. Psychological Perspective*. Sage. London, 106–127.
- Witz, Anne 1992: *Professions and Patriarchy. The international library of Sociology*. Routledge. London.
- Yin Robert K. 1994: *Case Study Research*. Sage. California.
- Young, Michael 2000: *Improving vocational education: Trans-European comparisons of developments in the late 1990s*. Teoksessa Stenström, Marja-Leena & Lasonen, Johanna (toim.): *Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe*. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Jyväskylä, 147–162.

SOSIAALIALAN AMMATTIKORKEAKOULUVERKOSTO

5.3.1997

OPETUSMINISTERIÖ

Ammattikorkeakoulujen hankerahoitus

SOSIAALIALAN AMMATTIKORKEAKOULUVERKOSTON PROJEKTIESITYS OPETTAJIEN KOULUTUSOHJELMAKSI TAVOITTEENA KEHITTÄÄ AMMATTIKORKEAKOULUN TOIMINTAMALLIA

Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkostossa vuodesta 1992 mukana olleet Espoon-Vantaan ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusyksikkö, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusyksikkö, Lahden ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusyksikkö, Oulun ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusyksikkö, Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusyksikkö ja Seinäjoen ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusyksikkö esittävät opetusministeriölle, että alla oleva projektisuunnitelma rahoitusesityksineen hyväksytään vuoden 1998 hankerahoituksesta. Kukin ammattikorkeakoulu esittää projektia omissa tavoite- ja tulossopimusehdotuksissaan.

1. Projektin taustaa

Suomalaista ammattikorkeakoulua on profiloitu toisaalta työelämälähtöisyydellä ja toisaalta korkeatasoisella ammattitaitotavoitteella. Teoreettisuuden vaatimus on ymmärretty näiden lähtökohtien kautta. Problemaattiseksi on osoittautunut tutkimuksen asema toisaalta osana ammattitaidon oppimisprosessia ja toisaalta osana ammattikorkeakoulun tieto- ja osaamisperustan uudistamista. Ammattikorkeakoulujen toiminta on synnyttänyt jo lyhyenä aikana kehitysitujia, jossa keskeiset elementit – työelämäyhteys, korkeatasoisen ammattitaidon edellyttämä laadukas oppiminen ja tutkimuksellinen orientaatio yhdistyvät.

Sosiaalialan ammattikorkeakoulun kuuden yksikön muodostama verkosto on toiminut tiiviisti heti kokeilun alettua vuodesta 1992. Verkoston tavoitteena on ollut ammattikorkeakoulun identifiointi ja profilointi sosiaalialalla. Yhteistyömuotoina on käytetty säännöllisiä seminaareja, työkokouksia ja puhelinneuvotteluja. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutus oli ensimmäisenä alana mukana kansainvälisessä arvioinnissa vuonna 1995 yhdessä terveysalan koulutuksen kanssa. Arviointiprosessi itsearviointineen jäsensi osaltaan sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen lähtökohtia, tavoitteita ja toimintamallia.

Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston yhteisenä keskeisenä sisällöllisenä teemana on ollut ammattikorkeakoululle omaleimaisen, sitä kehittävän ja uudistavan toimintamallin luominen. Oppimisen, tutkimuksen ja työelämän toiminnallinen yhteys on nähty avaimena korkeatasoiseen ammattitaitoon. Käytännössä tämä on merkinnyt lukuisia, kunkin yksikön toteuttamia työelämäprojekteja, joissa tätä toimintamallia on konkreettisesti toteutettu ja jo tähän mennessä jossain määrin analysoitu.

Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kehittämistyössä ollaan siinä vaiheessa, että toimintamallin kiteyttäminen ja edelleen kehittäminen vaatii systematisointia, teoreettista syventämistä ja jonkinlaista mallintamista. On luultavaa, että samantyyppinen kehitysvaihe on yleinen koko ammattikorkeakoulutoiminnalle.

2. Projektin tavoitteet

Projektin ydintavoite on:

1. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen toimintamallin kehittäminen ja syventäminen, jossa korkeatasoiseen ammattitaitoon tähdätään yhdistämällä oppimista, työelämän kehittämistä ja tutkimusta. Vaikka projektin toteutus tapahtuussosiaalialan koulutuksessa ovat projektin kokemukset ja tulokset hyödynnettävissä koko ammattikorkeakoulun toimintamallin ja profiilin kehittämisessä. Toimintamallin soveltaminen joko projektin aikana tai myöhemmin monialaisessa toimintaympäristössä voisi toimia suomalaisen monialaisuutta korostavan ammattikorkeakouluidean käytännöllisenä ja teoreettisena testinä.

Projektin muita tavoitteita ovat:

2. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen laadun ja työelämän kehittäminen

3. Sosiaalialan ammattikorkeakoulun suomalaisen verkoston yhteistoiminnan kehittäminen, hyvien toimintamallien vaihdanta ja levitys sekä kansallisesti että kansainvälisesti.

3. Opettajien ammattitaidon kehittäminen, josta seuraa oppimisen laadun ja sitä kautta opiskelijan saavuttaman ammattitaidon kohoamista.

3. Projektin sisältö

Projektin sisällön muodostaa koulutus- ja kehittämisohjelma (PD 40 ov), joka suunnitellaan edellä kuvattujen tavoitteiden suuntaisesti sen jälkeen, kun tiedetään koulutukseen osallistuvien lähtötausta, kehittämisintressit sekä konkreettiset, mukaan valittavat työelämäprojektit. Joko meneillään olevat tai uudet työelämäprojektit muodostavat case-aineiston, joita analysoimalla nousevat esille koulutettavien substanssiin ja metodeihin (työn, oppimisen ja tutkimuksen kontekstointi) liittyvät tiedolliset ja taidolliset tarpeet. Koulutus- ja kehittämisohjelma etenee prosessina, jota suunnataan prosessin esiinnostamien kysymysten mukaan siten, että koulutus pystyy tarjoamaan välineitä toimintamallin kehittämiseen.

4. Projektin toteutus ja aikataulu

Projekti toteutetaan verkostoyhteistyönä, jossa ovat mukana hanke-esityksen jättäneet ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusyksiköt. Kustakin koulutusyksiköstä osallistuu koulutus- ja kehittämisohjelmaan 3-5 henkilöä, yhteensä 30 henkilöä. Osa osallistujista voi olla sellaisia työelämän edustajia, jotka ovat mukana yhteisissä työelämäprojekteissa ja jotka ovat innostuneet työnsä tutkivasta kehittämisestä sekä yhteistyöstä sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kanssa.

Kouluttajina käytetään suomalaisia ja kansainvälisiä asiantuntijoita yliopistoista, tutkimuslaitoksista, työelämästä, ammattikorkeakouluista jne.

Koulutus- ja kehittämisohjelman laajuus on 40 opintoviikkoa. Se on tarkoituksenmukaista ajoittaa neljälle vuodelle, jotta koulutukseen osallistuvat voivat toteuttaa aidon työelämäprojektin, analysoida sitä ja sisäistää oppimistulokset osaksi omaa / yhteisönsä ammattitaitoa.

5. Projektin resurssi- ja rahoitussuunnitelma (markka-aikainen yksityiskohtainen rahoitussuunnitelma poistettu)

Projektin kustannukset yhteensä	500.000	500.000	1.000.000	2.000.000
---------------------------------	---------	---------	-----------	-----------

6. Projektin tulokset

1. Ammattikorkeakoulun toimintamallin kehittäminen sosiaalialalla ja sen hyödyntäminen muilla aloilla
2. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kansallinen kehittäminen ja kansainvälinen profilointi
3. Analysoituja ja laadukkaita työelämäprojekteja, joista uusia projekteja 6-12, vanhoja käynnissä olevia projekteja 6-12. Projektit tukevat koulutuksen ja työelämän yhteistyön kehittämistä
4. Kokemusten ja tulosten esittely ja hyödyntäminen kansallisissa seminaareissa (4) ja kansainvälisissä konferensseissa (1)
5. Julkaisuja 6-10 ja erilaisia oppimateriaaleja

7. Projektiorganisaation yhteystiedot

Projektia varten on asetettu johtoryhmä, jossa ovat edustettuina projektissa mukana olevat ammattikorkeakoulut ja OPM:n edustaja.

Projektituunnitelmasta saa lisätietoja seuraavilta henkilöiltä:

1) Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusyksikkö

Projektipäällikkö Arto Rautajoki
 os. Kirkkopuistokatu 10, 94100 KEMI
 puh. 040-823 1859
 fax. 016- 258 619
 sähköposti: arto.rautajoki@tokem.fi

2) Espoon-Vantaan ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusyksikkö

Koulutusalaohjaaja Anna-Liisa Lampinen

os. Karsikkokuja 15, 0136 VANTAA
puh. 09- 839 4644
fax. 09- 839 4646

3) Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusyksikkö

Rehtori Arja Honkakoski
Kaartotie 5, 94830 KEMI
p. 016- 258 603
fax. 016- 258 600

4) Lahden ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden laitos

Koulutusalaohjaaja Paula Könnilä
Hoitajankatu 3, 15850 LAHTI
p. 03- 82819 (vaihte), 03-828277 (suora)
fax. 03- 8282 715

5) Oulun seudun ammattikorkeakoulu

Sosiaalialan yksikön johtaja Kerttu Maunu
os. Kansankatu 47, 90100 OULU
p. 08- 3141 410
fax. 08- 3127 099

6) Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusyksikkö

Koulutusohjelman johtaja Liisa Viri
os. Lammenkatu 18, 83500 OUTOKUMPU
p. 013-555 611
fax. 013- 2606 671

7) Seinäjoen ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusyksikkö

(1.8.1997 saakka koulutusohjelman johtaja Päivi Rinne)
Rehtori Leena Niemi-Väkeväinen
os. PL 158, 60101 SEINÄJOKI
p. 06- 4162 417
fax 06-4162 782

8) Opetusministeriö

Opetusneuvos Osmo Lampinen
09-134171/vaihte

Kuvaus Verkostoprojektin koulutus- ja kehittämisohjelman lähiopetusjaksojen tavoitteista ja sisällöistä sekä niihin liittyvistä etätehtävistä

1. Koulutus- ja kehittämisohjelman jakso 12-13.5.1997 Kemissä

Koulutus- ja kehittämisohjelman jakson pääsisältönä olivat projektiin orientoituminen ja asiantuntijuuden tulevaisuuden haasteiden hahmottaminen. Jakson aikana kartoitettiin ja jäsennettiin projektiin osallistuvien näkemyksiä ja odotuksia sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston projektista ja muodostettiin projektille yhteistä orientaatiota tavoitteineen. Kukin ammattikorkeakoulu esiteli tarkemmin yhden valitsemansa projektin, jonka pohjalta analysoi ja jäseni projektin merkitystä suhteessa tavoiteltavaan asiantuntijuuteen, ammattitaidon edellyttämään oppimiseen, tutkimiseen ja työelämän kehittämiseen. Tästä projektien case-tarkastelusta nostettiin esiin eri ammattikorkeakoulujen odotukset Verkostoprojektille. Lisäksi pohdittiin asiantuntijuuden tulevaisuuden haasteita ja työelämäprojektien mahdollisuuksia asiantuntijuuden kehittämisessä. Osallistujia tuettiin jäsentämään oma projekti osaksi kokonaisuutta.

Kouluttaja: Dos., KT Pirkko Remes

2. Koulutus- ja kehittämisohjelman jakso 10-11.11.1997 Oulussa

Koulutus- ja kehittämisohjelman jakson pääsisältönä olivat perusorientaation hahmottaminen Verkostoprojektin koulutus- ja kehittämisohjelmalle sekä ammattikorkeakoulujen projektitoiminnan jäsentäminen teoreettisesti ja menetelmällisesti suhteessa Verkostoprojektiin. Keskeisenä sisällöllisenä teemana oli myös työn ja oppimisen muutos ja tästä ammattikorkeakoulun opetukselle asettuvat haasteet perinteisiä rajoja ylittävien, verkostomaisten ratkaisujen synnyttämiseksi.

Jakson aikana muodostettiin Verkostoprojektille yhteistä näkemystä koulutettavien substanssiin ja metodeihin – työn, oppimisen ja tutkimuksen kontekstointiin – liittyvistä tarpeista ja tavoitteista koulutus- ja kehittämisohjelman prosessin suuntaamiseksi. Toista koulutus- ja kehittämisohjelman jaksoa edeltäneellä etätehtävällä autettiin paikantamaan kunkin ammattikorkeakoulun tilannetta teoreettisesti ja menetelmällisesti projektitoiminnan osalta. Kunkin ammattikorkeakoulun sosiaaliala työsti yhden valitsemansa projektin teoreettiset

lähtökohdat, tavoitteet, menetelmät ja prosessin suhteessa Verkostoprojektiin. Osallistujat pohtivat valitsemansa projektin suhdetta Verkostoprojektiin oppimisen, tutkimisen ja työelämän kehittämisen näkökulmasta ottaen huomioon projektin kohdealueen, tavoitteet, menetelmät ja prosessit. Työelämän edustajat keskittyivät erityisesti tarkastelemaan projektin merkitystä työelämän asettamien tavoitteiden, metodien ja prosessien kannalta. Opettajat analysoivat projektin suhdetta opetuksen tavoitteisiin, metodeihin ja prosesseihin. Tutkimustoiminta liittyi opetukseen ja työelämään projekteissa, jolloin tutkimuksen tavoitteiden nostamiseksi oli tärkeää pohtia tutkimuksen tarpeita, kohdealuetta, metodeja ja prosesseja sekä työelämän että opetuksen näkökulmasta.

Kouluttaja: Professori Reijo Miettinen

3. Koulutus- ja kehittämisohjelman jakso 26-27.1. 1998 Seinäjoella

Koulutus- ja kehittämisohjelman jakson pääsisältönä olivat projekticasen kohdeilmiön ja -ongelman määrittely ja projektin kohteen tutkiminen. Jakson aikana määriteltiin kunkin ammattikorkeakoulun projekticasen kohdetta (kohdeilmiö/-ongelma) työelämän/työtoiminnan ja oppimisen/opetuksen kannalta. Tarkoituksena oli kohdeongelman ymmärtäminen ja rajaaminen. Kunkin projektin osalta pyrittiin näin selkeyttämään laadullista ja määrällistä kohdetta. Lisäksi perehdyttiin alustavasti erilaisiin tiedonhankinta- ja tutkimusmetodeihin, joilla saadaan tietoa projektin kohdeilmiöistä a) sen substanssin ja b) metodien (aineiston hankinta/tiedonkeruu- ja tutkimusmenetelmät) näkökulmasta.

Kolmatta koulutus- ja kehittämisohjelman jaksoa edelsi etätehtävä, jossa kukin ammattikorkeakoulu määritteli yhden valitsemansa projektin kohteen (kohdeilmiön/-ongelman) työelämän, työtoiminnan ja oppimisen/opetuksen kannalta. Tarkoituksena oli selvittää, miten eri toimijat – työelämän yhteistyökumppanit, opettajat, opiskelijat ja AMK-yhteisö ymmärtävät/määrittelevät projektin kohdeilmiön ja sen tarkoituksen. Projektin kohdeilmiön ilmenemistä tuli etätehtävässä kuvailla eri tasoilla kuten yksilö-, lähiyhteisö-, laajempi yhteisö- ja yleinen yhteiskunnallinen taso. Etätehtävissä kunkin ammattikorkeakoulun Verkostoprojektiin osallistujista muodostuvia ryhmiä pyydettiin nostamaan esiin sellaiset näkökohdat, jotka tuovat kohteen määrittelyyn tai muotoutumiseen kuten kohdeilmiön/-ongelman syntyminen, ilmeneminen ja vaikeutuminen jotain oleellista. Ammattikorkeakoulukohtaisten osallistujaryhmien tuli pohtia edellä mainittuja näkemyksiä etenkin jos niihin kätketty ristiriitoja. Saatuaan kokonaiskuvan kohdeilmiön/-ongelman määrittelyssä, osallistujaryhmien tuli siirtyä sen käsittelyssä teoreettiselle tasolle ja käyttää apunaan etätehtävässä kohdeilmiötä/-ongelmaa kuvaavaa,

jäsentävää ja analysoivaa tietoa esimerkiksi tilastoja, tutkimuksia ja teoreettista tietoa.

Kouluttaja: YTT Reijo Väärälä

4. Koulutus- ja kehittämisohjelman jakso 4-5.5.1998 Joensuussa

Koulutus- ja kehittämisohjelman jakson sisällöllisenä pääteemana oli ”Toiminnan rakentaminen”. Toisen pääsisällön jakson aikana muodosti projektien toiminnan välineiden ja menetelmien analysointi, toisen projektioppiminen ja -opetus. Projektien toiminnan välineiden osuudessa käytiin läpi sosiaalialan työn yksilö- ja yhteisötasoisia menetelmiä työn kehittämisen välineinä työelämäprojekteissa. Keskeisenä pohdittavana asiana oli, miten näillä menetelmillä voidaan kunkin ammattikorkeakoulun projektissa yhdistää oppimista ja tutkimusta työelämän kehittämiseen. Projektioppimisen ja -opetuksen osuudessa pohdinnan keskiössä oli se, miten projektissa oppii oppimisen, työelämän kehittämisen ja tutkimuksen näkökulmista. Lisäksi tarkasteltiin projektioppimisen ja opetusmenetelmien kehittämisen välistä suhdetta.

Koulutus- ja kehittämisohjelman jaksoa edeltävässä ennakotehtävässä kunkin ammattikorkeakoulun osallistujat tutustuivat kirjallisuuden avulla projektityön ja -oppimisen menetelmään, jota käyttämällä he ”opiskelivat” 1-2 sosiaalialan koulutusyksikön valitsemaan työelämäprojektiin soveltuvaa sosiaalialan työn kehittämisen menetelmää sekä arvioivat niiden käytön mahdollisuuksia ja rajoja projektissa. Kuvatut ja jäsenneetyt työn kehittämisen menetelmät olivat esimerkiksi sosiaalialan työhön soveltuvia yksilö- ja yhteisötasoisia menetelmiä kuten yksilökohtainen asiakastyö, perhekeskeinen työ, ryhmätyö, yhdyskuntatyö, alueellinen sosiaalityö, rakenteellinen sosiaalityö, tiimityö, verkostotyö, psyko-sosiaalinen työ, ratkaisukeskeinen asiakastyö, kriisityö tai luovat menetelmät.

Kouluttajat: Professori Pauli Niemelä ja yliassistentti Eero Tourunen

5. Koulutus- ja kehittämisohjelman jakso 25-27.9. 1998 Kemissä ja Pallastunturilla

Koulutus- ja kehittämisohjelman jakson pääsisältönä oli työelämäprojektien laadun arviointi osana projektityötä. Jakson aikana laadun arviointiin liittyviä teemoja työstiettiin pienryhmissä alustusten ja opetuskeskustelun pohjalta.

Kouluttaja: VTT Petri Virtanen

6. Koulutus- ja kehittämisohjelman jakso 30.11.-1.12. 1998 Lahdessa

Koulutus- ja kehittämisohjelman jakson pääsisältönä oli projektin toiminnan ja projektin tutkiminen. Jaksoa edeltäneessä etätehtävässä laadittiin kunkin ammattikorkeakoulun Verkostoprojektissa mukana oleville projekteille toiminta- ja kehittämissuunnitelmat, joihin liitettiin projektin arviointi- ja tutkimussuunnitelma. Toimintasuunnitelmien pohjalta arvioitiin opetussuunnitelman toteutumista projektissa ja projektin suhdetta Verkostoprojektiin oppimisen, tutkimisen ja työelämän kehittämisen yhteen sovittamisen näkökulmasta.

Kouluttaja: YTT Petri Kinnunen

7. Koulutus- ja kehittämisohjelman jakso 11-12.2. 1999 Oulussa

Koulutus- ja kehittämisohjelman jakson aikana perehdyttiin erilaisiin tiedonhankinta- ja tutkimusmetodeihin projektin toiminnan ja projektin tutkimisessa. Jakson aikana paneuduttiin muun muassa projekteihin uuden tuottamisen välineinä, projektiin tutkimusta koskeviin strategisiin kysymyksiin, erilaisiin lähestymistapoihin tarkastella tutkimuskohdetta, triangulaation käyttöön tutkimuksessa sekä pohdittiin esimerkiksi tutkimuksen vaateita sensitiivisyyteen historiallisesti, kulttuurisesti, poliittisesti, kontekstuaalisesti ja eettisesti. Lisäksi tutkittiin sitä, miten opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä voi arvioida projekteissa. Projektiin osallistujien itsenäisen työskentelyn päivässä 12.2. tehtiin Verkostoprojektin puoliväliarviointia SWOT-analysia käyttäen ryhmätyöskentelynä.

Kouluttaja: YTT Anneli Pohjola

8. Koulutus- ja kehittämisohjelman jakso 6-7.5. 1999 Vantaalla

Koulutus- ja kehittämisohjelman jakso 6-7.5. 1999 Vantaalla

Koulutus- ja kehittämisohjelman jakson 6.5 päivä toteutettiin kansallisena seminaarina Tiedekeskus Heurekassa, jossa pohdittiin työelämäprojekteja ammattikorkeakoulun ja sosiaalialan työn yhteisenä mahdollisuutena. Kansallisella seminaarilla pyrittiin edistämään sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän välistä vuoropuhelua, herättämään keskustelua työelämän ja sosiaalija terveyspalvelujärjestelmän tulevaisuuden visoista sekä ammattikorkeakoulun mahdollisuuksista vastata työelämän muutosvaatimuksiin. Kansallinen seminaari kokosi noin 100 sosiaalialan ammattilaista ja eri ammattikorkeakoulujen yhteistyötahojen edustajaa yhteiseen kehittämisfoorumiin.

Seminaarin aikana tarkasteltiin muun muassa sosiaalialan ammattikorkeakoulutusta osana korkeakoulujärjestelmän ja koulutuspolitiikan kokonaisuutta, uudenlaisen yhteiskunnallisen murroksen vaikutuksia hyvinvointivaltion, työmarkkinoiden, koulutuksen ja kansalaisen näkökulmista, työelämäprojekteja ammattikorkeakoulun haasteena sekä sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen mahdollisuuksia tämän päivän ja tulevaisuuden osajien kouluttajana.

Jakson toisena päivänä arvioitiin Verkostoprojektin osallistujien kesken näkökulmia ja odotuksia työelämän ja koulutuksen yhteistyöhön projekteissa sekä pohdittiin kansallisen seminaarin antia ja hyödyntämistä projektin jatkotyöskentelyn kannalta.

Kouluttajat: Seminaarin puheenjohtajana koulutusalaohjaaja
 Anna-Liisa Lampinen
 Va. professori, opetusneuvos Osmo Lampinen
 Professori Asko Suikkanen
 Johtava rehtori Pentti Rauhala
 vs. lehtori Hannele Voutilainen
 Projektipäällikkö Arto Rautajoki
 Raittiustoimenjohtaja Erkki Paukkonen
 Aluejohtaja Ville Liimatainen
 YTT, erikoistutkija Petri Kinnunen
 YTT, Leena Niemi-Väkeväinen
 Tutkija, lehtori Jukka Tissari
 Kehittämispäällikkö Mikko Mäntysaari

9. Koulutus- ja kehittämisohjelman jakso 20-21.9. 1999 Seinäjoella

Koulutus- ja kehittämisohjelman jakson pääsisältönä olivat erilaiset lähestymistavat arvioida projektin prosessia ja mallintaa opittua. Jaksolla arvioitiin etätehtävän pohjalta kunkin ammattikorkeakoulun osallistujien oman projektin/prosessin vaiheita oppimisen, tutkimisen ja työelämän kehittämisen integroinnin näkökulmista suhteessa Verkostoprojektiin.

Koulutus- ja kehittämisohjelman jakson aikana pureuduttiin muun muassa arvioinnin ja arviointitutkimuksen käsitteistöön ja kehitykseen Suomessa, evaluaatiotutkimuksen pääsuuntauksiin, evaluaation fokuksiin, evaluaattorin positiioihin ja evaluaation eettisiin ongelmakohtiin.

Koulutus- ja kehittämisohjelman jaksolla päätettiin, että Verkostoprojektin jäljellä oleva aika toukokuun 2001 loppuun asti käytetään entistä vahvemmin ohjelman

kuluessa syntyneiden ja kehittyneiden ideoiden, oivallusten, näkemysten ja kokemusten kiteyttämiseen julkaisuksi. Julkaisun kohderyhmäksi hahmoteltiin ammattikorkeakoulun sosiaalialoja, niiden työelämän yhteistyötahoja, muiden ammattikorkeakoulutuksen alojen henkilökuntaa, viranomaisia (opetusministeriö ym.), opiskelijoita ja yliopistojen henkilökuntaa. Julkaisun ”Sosiaalialan amk-pedagogiikkaa kokemassa” artikkeleilla pyritään kertomaan oppimisen, työn ja tutkimuksen yhteensovittamisesta ja sosionomin (AMK) ammattitaidon oppimisen ja opettamisen problematiikasta muuttuvassa toimintaympäristössä. Kirjoittajina ovat sosiaalialan opettajat ja työnteekijät, jotka ovat osallistuneet koulutuksen ja työelämän yhteisiin kehittämisprojekteihin. (emt. 2001)

Julkaisuprosessin eteneminen tapahtui tiivistetysti seuraavasti:

1. Jakso 18.1.2000 Vantaalla

Jaksolla käynnistettiin sosiaalialan kuuden ammattikorkeakoulun verkoston laadintaprosessi ennakointidialogeja hyväksi käyträen. Samalla käynnistettiin kirjoitusseminaari-työskentely. Teematiimit ja toimituskunta organisoituivat. Projektiin osallistujista muodostettiin neljä teematiimiä. Teematiimien teemat olivat seuraavat: a) Mitä on työelämän kehittäminen?, b) Mitä on sosiaalialan ammattitaito ja miten se on opittavissa?, c) Mitä on arviointi ja tutkimus projekteissa? ja d) mitä on olla rajoilla (kulttuuri, tavoitteet, kielet, kohtaaminen)? Päätettiin, että ohjausryhmä toimii toimituskuntana. Julkaisun toimittajaksi päätettiin pyytää YTM, koulutusohjelmajohtaja Arja Jämsen. Projektipäällikkö Arto Rautajoki organisoii julkaisuprosessiin liittyvät koulutus- ja työseminaari-jaksot. Lisäksi sovittiin aikataulu- ja resurssikysymyksistä.

Kouluttaja: YTT, kehittämispäällikkö Tom Erik Arnkil

2. Jakso 12.4. 2000 Oulussa

Jaksolla pidettiin kuuden sosiaalialan ammattikorkeakoulun verkoston julkaisun laadintaprosessin työseminaari aiheesta ”Teemoista kokonaisuuksiksi”. Alustavat julkaisutekstit opponoiitiin, näkökulmia rajattiin ja yhteen sovitettiin. Työstettiin kirjoittamisprosessin esiin nostamia kysymyksiä ja ongelmakohtia.

3. Jakso 20-21.9.2000 Helsingissä

Jakso toteutettiin julkaisuprosessin osallistujien keskinäisenä työseminaarina. Jakso muodosti ns. kriittisen vaiheen, jossa tarkasteltiin julkaisutekstien toi-

nen raakaversio. Työseminaari käynnistyi seminaaripäivän työskentelyn suunnautamisella, tilannekartoituksella ja teematiimien tuotosten kokoamisella tiimeissä. Teematiimien tuotokset esiteltiin ja alustavasti kommentoitiin pääkohdittain: tavoitteet, ongelmat/kysymykset, metodiset, näkökulmia ja painotuksia koskevat valinnat sekä sisältö/rajaaminen. Tekstejä hiottiin kommenttien pohjalta teematiimeissä, työstettiin teemojen rajapintoja ja koottiin ongelmakohtia.

4. jakso 17-18.1.2001 Helsingissä

Jaksolla toteutettiin julkaisun lopullinen hiontavaihe ja viimeistelytyön organisointi ja toteutus.

Kommentoija: YTT, kehittämisspäällikkö Tom Erik Arnkil

5. Jakso 24.4. 2001 Helsingissä

Jakson teemana oli ”Vappuna 2001, kun juhlimme loistavaa julkaisuamme”. Jakson sisältönä oli Verkostoprojektin kokonaisuuden arviointi ja projektin päättäminen. Projektipäällikkö viimeisteli tilityksen opetusministeriölle 30.4. mennessä. Projekti päättyi.

Projekti 1. Työpajaprojekti / Seinäjoen ammattikorkeakoulu		
<p>Työpajaprojekti toteutettiin yhteistyössä Seinäjoen Toimintakeskuksen EKE-tuotteen, Kaks'kättä työpaja OY:n, Eteläpohjanmaan sosiaalipsykiat-rinen yhdistys ry:n, Seinäjoen keskussairaalan kuntoutustutkimuspoliklini-kan työkoekiluyksikön ja Seinäjoen ammattikorkeakoulun kanssa. Yksi-köiden asiakkaat olivat kehitysvammaisia, mielenterveyskuntoutujia, ns. vajaakuntoisia ja työttömiä nuoria.</p>		
Tavoitteet	Menetelmät, keinot ja indi-kaattorit	Saldo
antaa sosionomi (AMK) opiskelijoille valmiuksia opettajan oppivan ja tutkivan työotteen ohjauksella työtoi-minnan ohjaamiseen, orga-nisoimiseen ja kehittämiseen työpajoissa	aktiivisen, kokemuksellisen ja dialogisen ja tutkivan oppimisen ohjaaminen, kriittinen ja reflek-toiva suhde tietoon, käytännön ja teorian integrointi	opiskelijan ja opettajan omaa työtä tutkiva ja kehittävä asian-tuntijuus
opiskelijoiden ohjaaminen sosiaalialan substanssi- ja menetelmätietouden sekä pedagogiikan avulla asian-tuntijoiksi, jotka työlistyivät ja kehittävät palveluja ja yhteis-kuntaa tasa-arvoiseen suun-taan	ammattikorkeakoulupedagogiikka, dialogipedagogiikka, opiskelijat soveltavat työharjoitte-lussaan valtaistavaa työotetta	opettajajohtoisesta työskente-lystä opiskelijoiden valtaista-miseen, sosiaalipedagogisen työotteen vahvistuminen am-mattikorkeakouluyksikössä ja sosiaalialan työssä
kehittää opetuksen, tutki-muksen ja käytännön välistä yhteistyötä	uudenlainen opetusmeto-di:dialogipedagogiikka opetussuunnitelman ja sen toteu-tustavan muutos opinnäytetöiden luonteen muutos	opetus ja opinnäytetyö palve-levat opiskelijan, mutta myös opettajan asiantuntijuuden rakentumisen prosessia integ-roimalla tutkimuksen tekemi-sen työelämän ja käytännön työtoiminnan jatkuvaan kehit-tämiseen

Projekti 2. Alue(- ja perhe)työn projekti / Lahden ammattikorkeakoulu		
Tavoitteet	Menetelmät, keinot, indikaattorit	Saldo
ohjata kehittämään ja kokeilemaan uusia työmuotoja asuin-alueilla asukkaiden hyvinvoinnin edistämiseksi	uudet työ- ja toimintamuodot kuten asukastupatoiminta	työelämän ja koulutuksen edustajien (opettajien, opiskelijoiden) näkemys aluetyöstä: ymmärrys alueiden erilaisuudesta ja aluetyön työmuotojen erilaisuudesta on laajentunut asukkaiden aktiivisuus ja vastuullisuus omasta tilasta ja toiminnasta on lisääntynyt
kehittää alueellista perhetyötä ja ammattikorkeakoulun perhetyön opetusta	yhteistyö lahtelaisten lastensuojelutyötä tekevien yksiköiden ja projektien kanssa opetussuunnitelman muutos: perhetyön suuntaavat ammatitopinnot	perhetyön kehittyminen työelämän ja ammattikorkeakoulun yhteistyönä perhetyön eri kohderyhmissä perhetyö ja siihen pohjautuva asiantuntijuus on osa ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmaa
luoda uusia toiminnallisia oppimisympäristöjä sosionomi (AMK) opiskelijoille	opiskelijoille soveltuvia harjoittelupaikkoja	harjoittelupaikkojen määrä on moninkertaistunut, harjoittelun erilaiset areenat ovat monipuolistuneet
edistää koulutuksen ja työelämän monialaista verkostoitumista	uudet verkostot yhteisiä koulutushankkeita	kolmannen sektorin, julkisen sektorin ja ammattikorkeakoulutuksen yhteistyön kehittyminen paremmat toimintamahdollisuudet alue- ja perhetyössä

Projekti 3. Yhteistyöprojekti / Espoon-Vantaan (nyk. LAUREA) ammattikorkeakoulu

Espoon-Vantaan ammattikorkeakoulun Yhteistyöprojekti toteutettiin yhteistyössä Vantaan alueen (Tikkurilan) sosiaali- ja terveystoimen kanssa.

Tavoitteet	Menetelmät, keinot, indikaattorit	Saldo
tutkia ja kehittää ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän yhteistyöedellytyksiä	yhteistyöprojektin toteuttaminen ja arviointi, kohderyhmäkohtaiset selvitykset	yhteistyön kiinnittyminen siihen, mitä yhteiskunnassa ja asiakkaiden arkielämässä tapahtuu, yhteistyöprojektin arviointi ja yksi kohderyhmäkohtainen selvitys
luoda ja vakiinnuttaa yhteistyörakenne sosiaali- ja terveystoimen ja ammattikorkeakoulun välillä	uudet yhteistyörakenteet sosiaali- ja terveystoimen ja ammattikorkeakoulun välille	seurantaryhmä, joka on muodostettu sosiaali- ja terveystoimen johtoryhmästä ja yhteistyöryhmästä sosiaalityön yksikön sosiaalityöntekijöiden ja ammattikorkeakoulujen opettajien yhteistyöpalaverit
tehdä konkreettista ja aitoa yhteistyötä sosiaali- ja terveystoimen yhden alueen ja ammattikorkeakoulun välillä	uusien yhteistyökumppaneiden hankinta	verkostoituminen lisääntynyt, yhteiset projektit
ohjata opiskelijoita tutkimaan tehtävään ja löytää uusia työmuotoja	oppimisen, tutkimisen ja työelämän kehittämisen yhdistäminen työelämäprojekteissa	kaikkiin projekteihin on sisällytetty työmenetelmiin perehtymistä, niiden tutkivaa tarkastelua ja kehittämistä
työelämän mukana olon lisääminen koulutuksessa ja opiskelijoiden ohjauksessa	opiskelijoiden ja opettajien työelämäntuntemus ajantasalle	sosiaali- ja terveystoimialalle valmistuu ammattitaitoisia työntekijöitä

Projekti 4. **Karikkoprojekti** / Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu

Kemin kaupungin sosiaalitoimiston lastensuojelun työntekijät toteuttivat projektin yhteistyössä yhden kaupungin alueen asukkaiden, viranomaisverkostojen, järjestöjen, projektien ja Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutuksen kanssa. Projektin kohderyhmänä olivat kaupunginosissa ja niiden lähialueilla asuvat lapsiperheet. Projekti keskeytyi työelämän edustajien vetäytyttyä hankkeesta ajallisten ja henkilöstöresurssien niukkuuteen vedoten. Kokemuksista voidaan ottaa oppia projektityön resursoinnissa.

Tavoitteet	Menetelmät, keinot ja indikaattorit	Saldo
<p>projektityöstä ja –koulutuksesta saadun kokemuksen hyödyntäminen ehkäisevään lastensuojelutyöhön</p> <p>sosiaalisen syrjäytymisen ehkäiseminen ja syrjäytymisestä aiheutuvien haittojen lieventäminen projektityön avulla</p>	<p>uusien työmenetelmien kehittäminen ja käyttöönotto sosiaalityössä tutkimustuloksia ja koulutusta hyödyntäen</p>	<p>sosiaalityöntekijöiden osallistuminen yksittäisiin Verkosto-projektin koulutuspäiviin, keskinäinen tietotaidon vaihto ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutuksen ja työelämän välillä.</p>
<p>opiskelijoiden tuoman resurssin hyödyntäminen ehkäisevässä lastensuojelutyössä</p> <p>työllisyyden parantaminen projektin kohdealueella tukemalla väestön omaehtoista toimintaa tilanteensa korjaamiseksi</p>	<p>sosionomi (AMK) opiskelijoiden tekemä alkukartoitus asuinalueella</p>	<p>kuva asuinalueen tilanteesta ja tavoitteista</p>
<p>ohjauksen tuella opiskelijoiden ammattitaidon kehittäminen</p>	<p>työelämäprojektissa harjoittelu</p>	<p>arviointia ei ole käytettävissä</p>

Projekti 5. Satteenkaariprojekti / Oulun seudun ammattikorkeakoulu		
Tavoitteet	Menetelmät, keinot ja indikaattorit	Saldo
<p>pyrkii ajoissa tukemaan ongelmissaan väsyneitä lapsiperheitä</p> <p>tarjota aikuisille ja lapsille yksilöllistä tukea, aikuisten ohjaamaa turvallista, perheiden tarpeet huomioon ottavaa ja perheitä yhdistävää virkistystoimintaa</p>	<p>ammattikorkeakoulun opiskelijoiden opettajien ohjauksessa yhteistyössä perheiden ja järjestöjen työntekijöiden kanssa suunnittelema ja toteuttama kerhotoiminta ja muut toimintamuodot</p> <p>toiminnalliset menetelmät ja asiakaslähtöinen toimintatapa</p>	<p>Pitkäkestoisen ehkäisevän lastensuojelutyön kehittyminen:</p> <p>perheleirit säännölliseksi ja jatkuvaksi toiminnaksi, lastenkerhot</p> <p>ammattikorkeakoulun opiskelijoille harjoittelupaikkoja ja opinnäytetöitä.</p>
<p>luoda toimintamalli vapaaehtoisen lastensuojelutyön, nuorisotyön sekä sosiaalialan koulutuksen yhteistyölle perheiden hyväksi</p>	<p>uudet toimintamallit ja jatkuvuuden turvaaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän välisessä yhteistyössä</p> <p>projektien hallinta</p>	<p>opetussuunnitelman uudistuminen: sosiaalialan koulutusohjelmaan sisältyy 15 opintopisteen (10 ov=15 ects) laajuiset projektiopinnot, opiskelijat toteuttavat erilaisia työelämäprojekteja osana opintojaan</p> <p>projektien kokonaisuuksien hallinta on selkiytynyt: => apua opiskelijoiden projekti- ja opinnäytetöiden ohjaukseen sekä yhteisten projektien luomiseen yhteistyössä työelämän yhteisöryhmäpaneelin kanssa</p>

<p>Projekti 6. Making the Future Work-projekti / Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu</p> <p>Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu ja sen sosiaali-alan koulutusohjelma yhteistyössä työvoimapiirin ja Joensuun kaupungin peruspalveluviraston kanssa toteuttivat projektin. Projektin yhteistyöverkostoon kuului myös kansainvälisiä yhteistyötahoja Irlannista, Itävallasta, Skotlannista ja Ranskasta. Projektin kohderyhmänä olivat työttömät, pienten lasten yksinhuoltajaäidit. Toiminnassa oli mukana kaksi ryhmää, joissa kummassakin 15 äitiä lapsineen.</p>		
Tavoitteet	Menetelmät, keinot, indikaattorit	Saldo
kehittää kokonaisvaltaista sosiaali-alan työmenetelmää (tai työkäytäntöä), jossa ihmisen kohtaaminen kokonaisvaltaisesti hänen arjessaan on mahdollista	sosiaali-alan uudenlainen työmenetelmä tai toimintamalli	ryhmätoimintamalli, jossa mahdollistui yksinhuoltajaäitien ja lasten oman arjen kohtaaminen kokonaisvaltaisesti, aktivoituminen ja välineitä elämäntilanteen muutosten toteuttamiseksi
kehittää työvoimapolitiittisen valmentavan aikuiskoulutuksen sisältöjä ja menetelmiä	intensiivinen 10 kuukauden koulutusjakso syrjäytyneille / syrjäytymisvaarassa oleville yksinhuoltajaäideille	toimintamalli työvoimapolitiittisen valmentavan aikuiskoulutuksen rakenteeksi
kehittää aikaisempaa toimivampaa käytäntöä viranomaisen väliseen yhteistyöhön	uudenlainen pienennetty viranomaisverkosto, tarpeen mukainen yhteistyö	välittäjäsystemin kehittyminen (myöhemmin kutsuttu palveluohjaukseksi), yhteistyön kehittyminen työpaikkojen kanssa ennen opiskelijoiden työharjoittelujaksoja

Kuvio 15. Verkostoprojektin ammattikorkeakoulujen työelämäprojektit tutkimusasetelman näkökulmasta

FOKUSRYHMÄHAASTATTELU: Tutkimustehtävää koskevat keskeiset teemat /alustavat kysymykset:

I KEHITETTÄVÄT ELEMENTIT (oppiminen, työ ja tutkimus)

1. Miten asiantuntijuuden rakentumisen eri elementit valikoitiin kehittämisen kohteeksi ammattikorkeakouluyksikkösi/työyhteisösi työelämäprojekteissa?
2. Miksi kyseisiä elementtejä oli tarpeen kehittää?
3. Millainen oli asiantuntijuuden eri elementtien rakentumisen toimintaympäristö / -kontekstit?

II ELEMENTTIEN KEHITTÄMINEN

4. Mitä asiantuntijuuden eri elementtien kehittämisellä on tavoiteltu?
5. Miten asiantuntijuuden eri elementit ovat rakentuneet ammattikorkeakouluyksikkösi / työyhteisösi työelämäprojektin toimintaympäristössä / -kontekstissa?
6. Millä tavoin toimintaympäristö / -kontekstit ovat muuttuneet projektin aikana?
7. Miten asiantuntijuutta tuottavat rakenteet ovat muuttuneet projektin myötä?
8. Mistä huomaa, että muutosta on tapahtunut?

III JÄNNITTEET

9. Mistä asiantuntijuuden elementeistä on neuvoteltu ammattikorkeakouluyksikkösi ja työelämän toimijoiden kesken ja yksikkösi / työyhteisösi projektissa ja millä tavoin?
10. Millaisia kehitysjännitteitä ja haasteita on ilmennyt
 - a) asiantuntijuuden eri elementtien (oppiminen, työ, tutkimus) kehittämisessä?
 - b) asiantuntijuuden eri elementtien yhteen nivomisessa?

HISTORIA	
----->	
Tutkimuselementti	Tutkimuskohde
KONTEKSTI	<i>Makrotason sosiaalinen organisaatio</i> Arvot, traditiot, sosiaalisten ja taloudellisten organisaatioiden rakenteet ja valtasuhteet
AREENA	<i>Välittävän tason sosiaalinen organisaatio</i> Työ: Valtiolliset virastot, työmarkkinat, sairaalat, sosiaalitoimistot, kotityö ym. Ei-työ: Vapaa-ajan harrastus-, urheilu- ym. sosiaalisen kanssakäymisen organisaatiot
TILANNE	<i>Sosiaalinen toiminta</i> Kasvokkainen symbolinen vuoropuhelu, jota siihen osallistuvat käyvät tavoitteellisesti yllä mainituissa konteksteissa ja toimintatilanteissa.
TOIMILJA	<i>Minä-identiteetti ja yksilön sosiaalinen kokemus</i> Sellaisina kuin ne muodostuvat yllä mainittujen alueiden ja yksilön ainutkertaisen psykobiografian vuorovaikutuksen tuloksena. Kohteena on yksilön 'elämänura'. (vrt. Layder 1993, 72; ks. myös Ek ym. 2004, 12-13.)

Kuvio 16. Layderin tutkimuskartta.

Liite 6.

Asiantuntijuuden rakentuminen sosiaalialan kuuden ammattikorkeakoulun verkoston työelämäprojekteissa / diskurssianalyysi asiantuntijapuheesta

LITTEROINTIKONVENTIOT / Ohjeet litterointia varten

Numeroidut rivit: 1,2...11...222....

Ht = Haastattelijan puhe > kirjoitetaan kursiivilla (verdana 12 kursiivi)

Muu puhe kirjoitetaan normaalisti (verdana 12) :

01= Opettaja 1

02= Opettaja 2

jne...

T1= Työelämän edustaja 1

T2= Työelämän edustaja 2

jne...

Muut merkinnät:

/ = pitkä tauko

hiljaa = hiljaa, varovasti ääntä madaltaen sanottu kohta

lihavointi= erityisen painokkaasti tai kuuluvasti sanottu kohta

(= Päällekkäispuheen alkukohta, kun puheenvuoron yhteydessä, voi merkitä myös epäselvää kohtaa

) = Päällekkäispuheen loppukohta, kun puheenvuoron yhteydessä, voi merkitä myös epäselvän kohdan päättymistä

. heh. = puhujan naurahdus

(naurua) = yleistä naurua

(()) = analysoijan huomiot

Sanatarkka purku kuviteltu ote 1. esimerkiksi

- 1 Ht: *Tervetuloa verkoston projektin fokusryhmähaastatteluun.*
 2 *Tämä kestää arviolta 1 ½ - 2 tuntia.*
 3 O1: Hmm. Mikäs se sitten tota noin on ? (naurua)
 4 Ht: *Se on yksi tapa hankkia tietoa sosiaalialan*
 5 *ammattikorkeakouluyksiköiden tuottamasta*
 6 *asiantuntijuudesta tutkimusta varten.*
 7 T1: **Mennään jo asiaan** // nii ku on kiire töihin
 8 ettei menis ylitöiks juhannuski tulloo
 9 joo. heh.
 10 Ht: **Selvä.** Selostan vain perusidean, niin päästään heti kunnolla liikkeelle.

Erotin litteroidusta aineistosta kunkin fokusryhmän kohdalta ne numeroidut rivit, jotka eivät kuuluneet lainkaan tutkimukseni fokusryhmähaastattelujen kysymyssarjaan saamiini vastauksiin. Tutkimusaineistoni keruun yhteydessä olin haastattelutilanteen päätteeksi kysynyt haastateltavilta yhden ylimääräisen koko Verkostoprojektin arviointia koskevan kysymyksen. Sen vastauksia hyödynnettiin projektin hallinnollisissa raportoinnissa.

Sanatarkka purku esimerkkinä aineisto-ote x.

Työelämän yhteistyökumppanin puheessa (2432–2435) tuotetaan faktaksi työelämän näkökulmasta ihan selvänä se, että ehkäisevän työn koulutuksen saaminen sosiaali- ja terveydenhuollon opiskelijoille on valtavan iso askel työelämälle.

Ote x.

T2:

2430 "... mutta, että sitte vois

2431 katsoo pikkusen, pikkusen eteenkinpäin, ja siihen liittyen sanon vielä,
 2432 että, et, et työelämän näkökulmasta on ihan selvää se, että, että se, että
 2433 me saatiin alue, niinku tän ehkäisevän työn koulutus niinku ihan sillä
 2434 nimellä, ja saatiin se sosiaali- ja terveydenhuollon opiskelijoille niin niin
 2435 se on niinku valtavan iso askel työelämää ajatellen, koska tota ne
 2436 peruskysymykset, joita, joita niinkun työelämässä ihmiset murehtii ja
 2437 murehtinu pitkään voidaan lähteä niinkun jollain tavalla pureksimaan
 2438 jo niinku koulutuksen kautta, ettei tultas niinku siihen tilanteeseen,
 2439 että viiden vuoden työssä olon jälkeen huomataan, että yhtäkkiä pallo

2440 on hukassa.”

Asiantuntijuuden ja sen eri elementtien kehittämistä vaativaa argumentaatio-positiota pyritään vahvistamaan ja oikeuttamaan vetoamalla eri diskursseihin, joista keskeisiksi muodostuivat asiantuntijuuden rakentumisen diskurssin lisäksi opetus-, oppimis- ja opetussuunnitelmadiskurssit sekä työmenetelmien kehittämisdiskurssi. Faktuaalistavaa asiantuntemusta puheessa (2432-2435) edustaa puhujan oma asiantuntijuus.

Sanapari ”ihan selvää” (2432) korostaa asian itsestään selvää ja vaihtoehtotonta luonnetta, mitä koulutuksen saamisen määrittely ”valtavan iso askel” (2435) edelleen vahvistaa. Ihmisten pitkään työelämässä murehtimat peruskysymykset tuotetaan puheessa (rivit 2435–2440) sellaisina, joita voidaan lähteä pureksi-maan jo koulutuksen kautta ja luoda osaamista pitkälle tulevaisuuteen: ”ettei tultas ...pallo on hukassa.” Lausuma ”viiden vuoden työssä olon jälkeen” (2439) korostaa koulutuksen pikäaikaista vaikuttavuutta.

Metafora ”pallo on hukassa” (2440) herättää myös henkiin merkityspotentiaaleja, jotka korostavat sitä, että ilman koulutusta osaaminen ei pidemmän päälle riitä. Pallon hukkaan joutumista ei voi pitää kenenkään syynä, vaan pikem-minkin vahinkona, minkä puutteellinen osaaminen pallon hallintataidoissa voi saada aikaan. Passiivimuotoinen puhe ”huomataan” (2439) kadottaa lausumasta tarkan toimijuuden, jolloin pallon hukkaamisen syiden spesifointi tulee mah-dottomaksi.

Fokusryhmähaastattelun ja sen aineiston keruuprosessin ominaispiirteitä:

Fokusryhmähaastattelu ei yleensä ole tarkasti määriteltynä varsinaista keskustelua, dialogia, eikä ongelmanratkaisuistunto. Vaikka siinä osallistujat viittaavat toistensa puheenvuoroihin, he harvoin käyvät dialogia. (Ks. Sulkunen 1990, 266.) Fokusryhmähaastattelu muistuttaa tutkimuskeskustelua, joka on reflektoitu, keskustelunomainen ja fokusoitu ”haastattelu”. Se on perinteistä haastattelua vuorovaikutuksellisempi.

Siinä haastattelija ja haastateltava osallistuvat kumpikin keskusteluteeman käsitelyyn ja keskustelun strukturoimiseen.

Fokusryhmähaastattelut eivät ole tiukasti strukturoituja. Ne ovat vapaamuotoisia, mutta asiassa pysytteleviä. Keskustelun osapuolet pyrkivät saavuttamaan ymmärryksen kulloinkin puheena olevasta asiasta. Päämääränä on saada korkealaatuisia tietoja yhteiskunnallisessa kontekstissa, missä ihmiset voivat tarkastella omia näkemyksiään muiden näkemysten kontekstissa. (Hammersley & Atkinson 1993, 113; Heino 1997, 78-79.)

Kultakin ammattikorkeakoululta löytyi rauhallinen tila haastattelujen toteuttamiseksi. Fokusryhmät saivat itse katsoa kalenteristaan sopivan ajankohdan ja paikan niiden toteuttamista varten. Informoin etukäteen yleisluontoisesti käsiteltävästä temasta, koska se oli osallistujille monen vuoden ajalta tuttu. Minulle syntyi vaikutelma, että eri ammattikorkeakoulujen osallistujat halusivat Verkostoprojektin päätyttyä puhua ja arvioida oppimisen, työn kehittämisen ja tutkimuksen integroimisen kannalta keskeisiä teemoja.

Fokusryhmähaastattelun aineiston keruuprosessin kehittyvästä luonteesta huolimatta yritin kerätä aineiston kaikkien tutkittavien osalta samantyyppisellä rakenteella. Tämä ei kuitenkaan sulkenut pois tilannekohtaista joustavuutta haastattelujen aikana. Fokusryhmähaastatteluissa käsiteltävät teemat pyritään huolellisesti ennalta määrittelemään ja järjestämään. Niiden ohjeiden perusideaan kuuluu suunnitella kysymyssarja ryhmäkeskusteluun, vaikka samaan ”hengenvetoon” korostetaan kysymysten pitämistä avoimina. Tätä painotetaan, jotta fokusryhmähaastattelun puheenjohtaja voi stimuloida hyödyllisiä, osallistujien ennalta arvaamattomia ajatusten kulkua. Suhteellisen yksityiskohtaiset ohjaavat kysymykset auttavat varmistamaan, että samanlaisista näkökohdista keskustellaan eri ryhmissä. (Knodel 1993, 36-37.)

Vaikka olin valmistautunut fokusryhmien vetämiseen ja miettinyt haastattelukysymyksiä etukäteen, teemarunkoni ei ollut orjallinen kysymysluettelo, jota olisin tiukasti seuraten noudattanut haastattelusta toiseen. Pyrin silti systemaattisesti varmistamaan, että kaikki etukäteen mietityt teemat käydään haastateltavien ryhmien kanssa läpi. Silti niiden järjestys ja käsittelyn laajuus vaihtelivat eri haastatteluisissa, mikä johtui esimerkiksi ryhmien erilaisista kiinnostuksen kohteista. Huomasin jo tutkimusprosessin varhaisessa vaiheessa, että haastateltavat nostivat fokusryhmissä esille käsiteltävän teeman yhteydessä helposti muita teemoja ilman, että niitä olisi erikseen kysytty. Näin vastaus joihinkin teemoihin saattoi haastattelussa tulla jo aiemman teeman yhteydessä käsitellyksi niin perusteellisesti, ettei ollut mieltä enää kysyä sitä uudelleen. Haastattelut etenivät väljästi puolistrukturoituina fokusryhmähaastatteluina. Teemarunko toimi eräänlaisena tukilistana, joka oli tärkeä apuväline haastattelutilanteen vetämiselle varsinkin aineiston keräämisen alkuvaiheissa.

Koska tutkimuksessani ei osallistujaryhmien työhön liittyvien aikataulujen vuoksi ollut mahdollista suorittaa ennen varsinaisia fokusryhmähaastatteluja koeluontoisia haastatteluja, aineiston hankintaprosessin aikana teemojen sisällä tapahtui jonkin verran hioutumista. Osin niihin tuli mukaan uusia aineksia. Tämä johtui muun muassa siitä, että annoin teemoja tarkasteltaessa haastateltaville tilaa ottaa esille heidän mielestään tärkeitä asiantuntijuuteen liittyviä kysymyksiä.

Käynnistäessäni fokusryhmähaastattelut aloitin ne toivottamalla osallistujat tervetulleiksi. Motivoin heitä kertomalla ryhmähaastattelun tarkoituksesta ja toteutuksesta. Samalla kerroin lyhyesti puheenjohtajan roolista. Lopuksi kannustin puhumaan vapaasti. Korostin, että on tärkeää, että saadaan monenlaisia näkemyksiä, kokemuksia ja mielipiteitä esiin. Fokusryhmähaastattelut taltioin puhenuhurilla ja purin ne sanatarkasti teksteiksi. Kunkin tekstimuodossa olevan ryhmähaastattelun rivit numeroin juoksevilla numerolla tekstisegmenttien paikantamiseksi. Fokusryhmähaastattelujen jälkeen arvioin samana päivänä vaikutelmat haastattelutilanteista, mietin sisällöstä nousevia asioita ja seuraavan haastattelukerran teemojen tarkentamista.

Fokusryhmähaastattelun onnistuneen toteuttamisen kannalta olennaista ovat haastattelun eri vaiheissa esitettävät laadukkaasti tutkimusaiheeseen paneutuvat kysymykset. Fokusryhmä käy läpi useita erilaisia kysymystyypppejä, joista kukin palvelee erityistä tarkoitusta.

Kuvaan niitä Richard A. Kruegerin (1994, 53–55) pohjalta omaan tutkimukseeni peilaten. Käytin Kruegerin (mt.) jaottelua tutkimuksessani lähinnä viit-

teellisenä, en orjallisesti hänen kysymystyypittelyä ja kysymysten esittämisen järjestystä seuraten. Silti tutkimukseni fokusryhmähaastattelujen kysymystyyppit ovat melko hyvin seurattavissa Kruegerin (1994, 53-55) etenemisjärjestyksen pohjalta seuraavasti:

Avauskysymys on suunniteltu vastattavaksi melko nopeasti, 10–20 sekunnissa (mt., 54). Se identifioi ominaisuuksia, jotka ovat kaikille osallistujille yhteisiä. Avauskysymysten ohjeena on suositus, että niiden pitäisi olla asiapitoisia pikemmin kuin asenne- tai mielipidekysymyksiä.

Tutkimuksessani avauskysymys koski sitä, miten kussakin ammattikorkeakoulussa valittiin mukaan ne työelämäprojektit, joissa asiantuntijuuden rakentumista lähdettiin tarkastelemaan.

Tätä seurasivat *johdantokysymykset*, jotka johdattavat keskustelun yleiseen aiheeseen ja järjestävät osallistujille mahdollisuuden reflektoida viimeaikaisia kokemuksia sekä niiden yhteyttä haastattelun aiheeseen. Tavallisesti nämä kysymykset eivät ole kriittisiä analyysin kannalta, mutta niiden merkitys on siinä, että ne pakottavat osallistajat keskusteluun ja vuorovaikutukseen. Johdantokysymyksillä haettiin vastausta siihen, miksi asiantuntijuutta ja sen eri elementtejä oli tarpeen kehittää ja millainen oli asiantuntijuuden rakentumisen toimintaympäristö ja -kontekstit.

Siirtymäkysymyksillä haastattelun kulkua suunnattiin kohti avainkysymyksiä, jotka ohjaavat tutkimusta. Siirtymäkysymykset auttavat osallistujia muodostamaan aiheesta laajemman kuvan. Näiden kysymysten aikana osallistajat tulevat tietoiseksi siitä, miten muut näkevät aiheen. Tutkimuksessani tällaista laajentavaa kuvaa synnytti kysymys siitä, mitä asiantuntijuuden eri elementtien kehittämisellä tavoiteltiin.

Avainkysymyksillä tarkoitetaan puolestaan kysymyksiä, jotka ohjaavat tutkimusta. Nämä ovat tavallisesti ensimmäiset kysymykset, joita kehitetään ja myös ensimmäiset, jotka vaativat suurta huomiota analyysivaiheessa. Avainkysymyksiä on tavallisesti fokusryhmätutkimuksissa kahdesta viiteen. Näiden fokusryhmähaastatteluiden keskeinen avainkysymys koski asiantuntijuuden eri elementtien rakentumista kunkin ammattikorkeakouluyksikön työelämäprojektissa. Avainkysymyksinä pidän myös kysymyksiä siitä, millaisia kehitysjännitteitä ja haasteita on ilmennyt asiantuntijuuden eri elementtien kehittämisessä ja yhteen nivomisessa.

Lopetuskysymykset päättävät fokusryhmissä meneillään olevan keskustelun ja mahdollistavat osallistujille reflektoida edellisiä kommentteja. Ne ovat myös kriittisiä analyysin kannalta. Ne voivat olla esimerkiksi ”kaikki asiat huomioivia” kysymyksiä, jolloin ne antavat osallistujille mahdollisuuden kiinnittää huomiota kaikkiin keskustelussa jaettuihin kommentteihin ja identifoida tämän pohjalta tärkeimmät ja toimia edellyttävät tarpeet. Tämä sallii osallistujille myös mahdollisuuden selvittää positiotaan keskustelun johtopäätöksissä.

Lopetuskysymys voi olla myös tiivistelmäkysymys, joka kysytään, kun puheenjohtaja on antanut lyhyen noin kahden tai kolmen minuutin mittaisen tiivistelmän avainkysymyksistä ja keskeisistä keskustelun aikana syntyneistä ideoista. Tiivistelmän jälkeen voidaan esimerkiksi kysyä, onko tämä riittävä tiivistelmä.

Yksi lopetuskysymyksen tyyppi on viimeinen kysymys (final question), joka on standardoitu kysymys, joka kysytään keskusteluryhmän lopussa. Puheenjohtaja voi kysyä muun muassa ”Olemmeko unohtaneet jotain?” Tälle kysymykselle, jotta se toimisi tehokkaasti, täytyy jättää riittävästi aikaa eli noin kymmenen minuuttia ennen määriteltyä lopetusajankohtaa.

Viimeisellä kysymyksellä on merkitystä etenkin fokusryhmien sarjan alussa varmistamassa, että haastattelu on ”looginen ja täydellinen”.

Omissa fokusryhmähaastatteluissani lopetuskysymykseni muotoutui eri fokusryhmissä käydyn haastattelun pohjalta ja sen kulusta riippuen joko viimeisen kysymyksen tyyliin ”Haluaisiko joku vielä lisätä jotain” tai kokoavana kysymyksenä pitkän, yhteisen projektityöskentelyn merkityksestä ammattikorkeakoulujen tuottaman asiantuntijuuden rakentumiselle työelämäprojekteissa.

Liite 8.

Jukka Törrönen (2005, 139–140) kokoaa Jokisen ja Juhilan (1999, 55–66) diskurssianalyttisen tutkimuskartan esittelyn pohjalta, että ”diskursseja puhetapoja voidaan analysoida: 1) tiukan aineistovetoisesti, 2) kulttuurisesta perspektiivistä tai 3) suhteessa yhteiskunnan materiaaliin, poliittisiin ja/tai taloudellisiin prosesseihin”. Tiukan aineistovetoisessa näkökulmassa tutkija pysyy puhetapojen tulkinnassa aineiston sisäisissä konteksteissa. Kulttuurisessa näkökulmassa hän jäljittää aineistossa rakentuvien puhetapojen tapaa lainata ja muuntaa ympäröivää kulttuuria. Yhteiskunnallisessa näkökulmassa tutkija analysoi puhetapojen osallistumista jonkin kentän institutionaalisten järjestelmien, sosiaalisten käytäntöjen, sen poliittis-taloudellisten valtasuhteiden ylläpitämiseen ja muuttamiseen. Nämä kolme tulkinna strategiana voivat limittyä yhdessä tutkimuksessa tai esiintyä erikseen. Tutkimukseni lähestymistavassa yhteiskunnallinen näkökulma liittyy aineistolähtöisyyteen Layderin (1993) tutkimuskartan diskurssianalyttisen sovellukseni käytön kautta.

Diskurssianalyttisen tradition lähtökohdat

Kielenkäytössä ilmeneviä ja sen variaation perusteella tunnistettavia puhumisen tapoja voidaan kutsua diskursseiksi. Eero Suoninen (1995) on eritellyt diskurssianalyttiselle traditiolle keskeiset teoreettiset lähtökohtaoletukset, jotka tiivistysti ovat seuraavat:

1. oletus kielen käytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta (konstruktivisuus)
2. oletus useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien olemassaolosta (merkityssysteemit)
3. oletus merkityksellisen toiminnan tilannesidonnaisuudesta (konteksti)
4. oletus kielen käytön seurauksia tuottavasta luonteesta (funktio).
(mt., 93.)

Liite 10.

Konsensukseen vetoavassa puheen strategiassa asiantilojen ja tapahtumien faktuaalistamisessa puhujan oman intressin ja äänen sijasta korostuu laajemman yhteisymmärryksen, konsensuksen rakentaminen. Projektiyhteiskunnan hallinnan ydin liittyy yhteisymmärryksen hakemiseen ja sopimiseen hallintajärjestelmässä kuten päätöksenteossa, työelämäprojektien yhteistyökumppaneiden kesken sekä viranomaisten ja kansalaisten välillä.

Puheessa voidaan esimerkiksi lähtökohtaisesti vedota yhteisymmärrykseen tiettyistä asiantiloista ja tapahtumista. Tällaisina konsensukseen vetoavaan puheen strategiaan liittyvinä kielenkäytön keinoina puheaineistossani toimivat esimerkiksi puhujan oman äänen häivyttäminen, puhujan liittoutumisasteen säätely ja konsensuksella vahvistaminen.